

TAMPEREEN YLIOPISTO

Koulun suuri kertomus?
Egypti-larpista opetussuunnitelman tarkasteluun

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
MARI LAMPELA & JOHANNA RYHÄNEN
Marraskuu 2015

Tämä pro gradu -tutkielma on kaksiosainen, aineistolähtöinen tapaustutkimus ja sen analyysi. Tämän laadullisen tutkimuksen tekemiseen viritti pohdinta siitä, mitä koulu on ja voisiko se olla jotain muuta.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa analysoitiin luokanopettajakoulutuksen perusharjoittelussa tehtyä opetuskokeilua. Se oli viisi viikkoa kestänyt äidinkielen ja historian oppiaineita integroiva Egypti-projekti, jossa viidennen luokan oppilaat tuottivat prosessikirjoittamisen keinoin historian faktatietoihin pohjautuvan fiktiivisen hahmotekstin. Jakson lopussa muinaisen ihmisen elämää kuvailleet tekstit herätettiin henkiin luokan ja harjoittelijoiden yhteisessä liveroolipelipäivässä, Egypti-larpissa.

Toisessa vaiheessa peilattiin saatuja tuloksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Mitkä olivat niitä rakennuspalikoita, jotka tekivät tästä oppiaineita integroivasta Egypti-projektista onnistuneen oppimisprosessin: 1) oppilaan 2) opettajan näkökulmasta sekä millä tavoin löydetty rakennuspalikat näyttäytyvät POPS 2014 -tekstissä, 3.–6. luokan laaja-alaisen osaamisen, äidinkielen ja historian osuuksissa?

Aineistona käytettiin Egypti-projektin lopuksi oppilailta kerättyjä palautteita, opetusharjoittelijoiden harjoitteluraportteja sekä POPS 2014 -tekstiotteita. Aineistoa käsiteltiin sisällönanalyysin keinoin. Tutkimustehtävänä oli muodostaa oppilaiden, opettajien ja opetussuunnitelma-aineiston narratiiveista eheä kertomus.

Tutkimustuloksia, eli onnistumisen kokemuksen rakennuspalikoita opetuskokeilussa olivat *1) uusi tapa toimia, 2) motivaatio, 3) vuorovaikutus ja kohtaaminen, 4) hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen, 5) opetuskokeilun metodivalinnat sekä 6) opettajan kokemuksen reflektio.*

Rakennuspalikoiden aihesisältöjä löytyi POPS 2014 -aineistosta. Egypti-projektin lähtökoh-
ta oli *oppiaineintegraatio*. Opetuskokeilun analyysin tuloksia kokoavaksi ilmiöksi muodostui toimin-
ninan kokeminen kivana eli *motivaatio*. Näiden kautta tutkimus kiinnittyy koulussa viihtymiseen.
Motivaatio- ja oppiaineintegraatioteemat jäivät kuitenkin marginaalisiksi analysoidussa opetus-
suunnitelmatekstissä. Aineistoja sitova, niille kaikille yhteinen vahva teema oli vuorovaikutus ja
kohtaaminen.

Tässä aineistolähtöisessä tutkimuksessa saatuja tuloksia eli rakennuspalikoita lähestyttiin opetussuunnitelmateorian, motivaation ja integraation viitekehyksestä käsin.

Tutkimus on puheenvuoro opetussuunnitelmasta käytävään keskusteluun opettajan näkökul-
masta, mutta tuo keskusteluun myös oppilaiden äänen. Tutkimusaihe on ajankohtainen muun muas-
sa koulussa viihtymisen haasteiden näkökulmasta. POPS 2014 -tekstiä puolestaan on tutkittu tois-
taiseksi vähän sen tuoreuden tähden.

Tutkimus avaa näkökulmia välillä vaikeasti tavoitettaviin koulukulttuurin prosesseihin ja
niiden yhteyttä poliittiseen ja pedagogiseen opetussuunnitelmaan. Toisaalta tutkimusraportti on ker-
tomus koulusta ja henkilökohtaisen opettajana kasvun kuvaus. Tärkeäksi muodostui oivallus siitä,
kuinka merkittävää on toistuvasti pohtia kouluinstituutioon vaikuttavia ristiriitaisia intressejä sekä
kasvatuksen merkitystä.

Avainsanat: Opetuskokeilu, opetussuunnitelma, integrointi, pedagoginen liveroolipeli, motivaatio,
reflektio, vuorovaikutus

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	OPETUSHARJOITTELUSTA TUTKIMUKSELLISEEN INNOSTUKSEEN.....	1
1.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄSTÄ.....	2
1.3	EGYPTI-PROJEKTISTA OPETUSSUUNNITELMAN TARKASTELUUN	4
1.4	TUTKIMUSTULOKSISTA	5
1.5	LUKIJALLE	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	6
2.1	VIITEKEHYKSEN MUODOSTA	6
2.2	LÄHTEISTÄ.....	6
2.3	OPETUSSUUNNITELMASTA	7
2.4	INTEGRAATIOSTA OPETUSSUUNNITELMASSA	11
2.5	KOULUSSA VIIHTYMISEN KÄSITTEESTÄ.....	14
2.6	KESKUSTELUA OPETUSSUUNNITELMASTA.....	18
3	EGYPTI-PROJEKTI.....	20
3.1	EGYPTI-PROJEKTIN TOIMJOISTA	20
3.2	EGYPTI-PROJEKTIN KUVAUSTA	21
4	TUTKIMUSKOKONAISUUDESTA, MENETELMISTÄ JA MERKITYKSELLISYYDESTÄ	32
4.1	TUTKIMUSPROSESSIN LÄHTÖKOHDISTA	32
4.2	ENNAKKOKÄSITYKSISTÄ	33
4.3	AINEISTOSTA.....	34
4.4	ANALYYSISTÄ	36
4.5	MENETELMISTÄ	38
4.6	ETIIKASTA.....	39
4.7	TUTKIMUKSEN MERKITYKSELLISYYDESTÄ.....	40
4.8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA	41
5	TULOKSET: RAKENNUSPALIKAT KOKEMUKSENA JA OPETUSSUUNNITELMASSA	43
5.1	LUVUN ESITTELY.....	43
5.2	UUSI TAPA TOIMIA	45
5.3	MOTIVAATIO.....	52
5.4	VUOROVAIKUTUS JA KOHTAAMINEN.....	56
5.5	HYVÄN OPPIMISEN TILAN LUOMINEN JA YLLÄPITÄMINEN	60
5.6	OPETUSKOKEILUN METODIVALINNAT	64
5.7	REFLEKTIO	75
6	POHDINTA	78
6.1	KOKOAVASTI TUTKIMUSPROSESSISTA JA TULOKSISTA	78
6.2	OPETTAJANA KASVAMISESTA.....	79
6.3	AJATUKSIA ONNISTUMISEN KOKEMUKSESTA	80
6.4	ELÄMISMAAILMAONTOLOGIASTA JA INTEGRAATIOSTA KOULUSSA	81
6.5	OPETUSSUUNNITELMAA SOVELTAMASSA.....	84
6.6	MOTIVAATIOSTA JA KOULUVIIHTYVYYDESTÄ.....	85
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	89
7.1	OPETUSSUUNNITELMA – KOULUN SUURI KERTOMUS?	89
7.2	AJATUKSIA JATKOTUTKIMUKSESTA	90
8	LÄHTEET	92
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Pyramidi kohoaa väijäämättä. En tunne juurikaan eroa viikkojeni ja kuukausieni välillä, arkeni täyttyy työstä, työstä ja työstä. Vain hämärän laskeutuminen tuo armahduksen vapiseville raajoilleni ja kivusta polttaville kämmenilleni. Isäntäni on niin hyvä, kun antaa minun välillä nukkua. Suljen silmäni ja yhtäkkiä lennän vapaana kuin taivaan lintu. Ja kun avaan silmäni, pyramidi on taas edessäni ja alan raahata, kiskoa ja kamppailla taakkaani kuljettaen...

Orja nimeltä Seth

1.1 Opetusharjoittelusta tutkimukselliseen innostukseen

Egypti-projekti oli viisi intensiivistä viikkoa kestänyt luokanopettajan koulutuksen opetusharjoittelujakson (perusharjoittelu) puitteissa tehty opetuskokeilu peruskoulun viidennellä luokalla. Siitä sai alkunsa suuri tutkimuksellisen innostuksen aalto allekirjoittaneiden opettajuuteen johtavalla polulla. Se oli äidinkielen ja historian oppiaineiden integraatio, jossa oppilaat loivat yhteisöllisen prosessikirjoittamisen keinoin historian tietoihin pohjautuvan fiktiivisen kirjoitelman, jonka nimesimme hahmokirjoitukseksi.*1)

Jakso tähtäsi opettajien ja oppilaiden yhteiseen liveroolipelipäivään, jossa eläydyttiin muinaisen Egyptin ihmisten elämään tunneilla opitun ja oppilaiden hahmokirjoitusten pohjalta. Roolipelissä nämä tekstit heräsivät henkiin, kun niin oppilaat kuin opettajatkin pukeutuivat ja toimivat muinaisten egyptiläisten rooleissa yhdessä koululle lavastetussa tilassa. Projekti on johtanut käytännössä tutkivan oppimisen ja opettamisen toteutumiseen luokka- ja tutkimustyössä.

Tämä pro gradu -tutkielma on kaksiosainen, aineistolähtöinen tapaustutkimus ja sen analyysi. Tähän laadulliseen tutkimukseen viritti pohdinta siitä, mitä koulu on ja voisiko se olla jotain muuta. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (kandidaatin tutkielma) analysoimme opettajien ja oppilaiden onnistuneeksi kokemaa opetuskokeilua, Egypti-projektia. Etsimme niitä elementtejä,

*1) Yllä oleva tekstinäyte on ote pelatun pedagogisen liveroolipelin hahmokirjoituksesta. Katkelma on poimittu opettajaharjoittelijoiden toisilleen kirjoittamista roolipelihahmoista. Oppilaiden tekstejä ei käytetty tässä tutkimuseettisistä syistä.

jotka olivat rakentaneet onnistumista kokemuksen ja käytännön tasolla. Näitä elementtejä kutsumme rakennuspalikoiksi käsitteen konkreettisuuden vuoksi. Toinen peruste nimivalinnalle on käsitteen yhteys sekä opetussuunnitelman että oman ajattelumme taustalla vaikuttavaan kognitiivis-konstruktiviseen oppimiskäsitykseen (Kujamäki 2014, 2; POPS 2014; Vitikka 2009). Siinä oppiminen nähdään aktiivisena uuden tiedon ja kokemuksen rakentamisena ja sovittamisena aiemman tiedon lomaan (Ojanen 2006, 41–42, Vitikka 2009, 121). Käsitteys tiedon luonteesta vaikuttaa merkittävästi siihen, miten oppiminen ymmärretään (opetussuunnitelmakontekstissa ks. Vitikka 2009, 96-101). Rokka (2011, 42) esittää, että eri aikoina ihannoidut muuttuvat oppimiskäsitykset representoivat yhteiskunnan koululle kulloinkin asettamia haasteita.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa laajensimme kandidaatin tutkielman pro gradu -työksi. Saatua tuloksia peilattiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esitettyihin 3.–6. luokan äidinkielen ja historian osuuksiin sekä niiden laaja-alaisiin osaamistavoitteisiin.

1.2 Tutkimustehtävästä

Tutkimme onnistumisen elementtejä opetuskokeilussa ja niiden yhteyttä opetussuunnitelmaan. Etsimme ymmärrystä sellaisiin prosesseihin, jotka ovat läsnä oppimisessa, opettamisessa ja koulu-kulttuurissa, vaikka emme niitä suoraan pystykään näkemään, saati mittaamaan. Tarkoituksenamme ei ollut esimerkiksi tutkia pedagogista liveroolipelaamista menetelmänä tai sitä, mitä oppilas oppi Egypti-projektin aikana. Pyrimme hahmottamaan opetuskokeilun analyysin kautta kuvaa koulun ilmiöympäristöstä ja toimintakulttuurista. Opettajan työhön liittyvää tarvetta ymmärtää syvällisesti oppimiseen vaikuttavia tekijöitä korostaa esimerkiksi Moilanen (2001b, 61; ks. myös Ojanen 2006, 44). Myös Åhlberg (1996, 95) on kuvaillut pinnallisen ajattelun ja ulkoluvun vastakohtana mielekästä oppimista prosessina, jossa kokonaisuus pyritään sisäistämään sen osia ja niiden vuorovaikutusta ymmärtäen. Nikkola, Rautiainen ja Räihä (2013, 7) kuvaavat osuvasti, kuinka “...oppimista tarkastellaan siihen vaikuttavien asioiden suhteena. Opettajan työ ei ole pelkän näkyvän toiminnan ohjaamista, vaan myös näkyvään kätkeytyneen ymmärtämistä.”

Tutkimuksen ensimmäisen osan tutkimuskysymykset kuuluivat: Mitkä olivat niitä rakennuspalikoita, jotka tekivät tästä oppiaineita integroivasta Egypti-projektista onnistuneen oppimisprosessin: 1) oppilaan 2) opettajan näkökulmasta? Tutkimuksen toisen osan jatkokysymys kuului seuraavasti: Millä tavoin löydetty rakennuspalikat näyttäytyvät uudessa opetussuunnitelmassa, 3.–6. luokan laaja-alaisen osaamisen, äidinkielen ja historian osuuksissa (POPS 2014, s.154–164 ja 257–258)?

Uuteen ymmärrykseen pyritään usein ongelmien ymmärtämisen kautta (Kallas, Nikkola ja Räihä 2013,19). Tässä työssä pyritään samaan päämäärään onnistumisen analyysin kautta. Onnistumisen kokemuksen rakennuspalikoita opetuskokeilussa olivat seuraavat: *1) uusi tapa toimia, 2) motivaatio 3) vuorovaikutus ja kohtaaminen 4) hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen, 5) opetuskokeilun metodivalinnat sekä 6) opettajan kokemuksen reflektio*. Näiden kautta tutkimus kiinnittyi teemoiltaan koulussa viihtymiseen.

Selostamme opetuskokeilun kontekstia varsin laajasti tutkimusraportissa, jotta lukijan olisi mahdollista muodostaa oma käsityksensä tapauksesta ja sen kautta arvioida saatuja tuloksia. Myös opetussuunnitelmateorian yhdeksi tehtäväksi voi määritellä oppimisen ilmiön tarkastelemisen ja selittämisen (Vitikka 2009, 84). Tämä osaltaan perustelee POPS 2014 -tekstiaineiston käyttöä opetuskokeilun tarkastelussa. Vitikan (2009, 69) mukaan tuoreimmat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta pyritään saamaan opettajien käyttöön juuri opetussuunnitelman kautta. Opetussuunnitelma voi helposti jäädä opettajalle ulkokohtaiseksi toiminnan kehykseksi (ks. mt., 28). Tämä perustelee uuden opetussuunnitelman ymmärtämisen välttämättömyyttä opettajalle.

Opettajuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta voi muodostua tärkeäksi ymmärtää merkityksiä koulukulttuurin taustalla (ks. Kujamäki 2014). Esimerkiksi koulussa tapahtuvan vuorovaikutuksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden pohtiminen voi antaa valmiuksia kohdata ihmisiä ja toimia työtehtävissä. Yhteiskunnalliset arvot ja opetussuunnitelma puolestaan ovat se alusta, jolle pedagoginen luokkatyö rakentuu. Jotta opetussuunnitelma voisi tulla osaksi omaa työskentelyä, sen tutkimisen ja elämismaailmaan kiinnittämisen voi nähdä tärkeänä (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 13). Nämä ovatkin muodostuneet tutkimuksemme henkilökohtaisiksi tavoitteiksi.

Opetuskokeilun onnistuminen oli lähtökohtaisesti subjektiivinen tunnekokemus, joka kumuloitui, kun hauskastä päähänpistosta alkunsa saanut opetusharjoittelujakson projekti-idea sai tuulta siipiensä alle. Niin luokka kuin opettajatkin innostuivat opetuskokeilun aikana. Oppilaiden toiminta ja osallisuus, sekä se, mitä itse oppilailta opimme, ylittivät odotuksemme. Myös jaksosuunnitelmaan kirjatut tavoitteemme (ks. liite 2), esimerkiksi oppiainerajat ylittävän opetuksen harjoittelu, opetusmenetelmien testaus ja kehittäminen (pedagoginen liveroolipeli) ja jokaisen oppilaan positiivinen huomioiminen päivittäin, toteutuivat.

1.3 Egypti-projektista opetussuunnitelman tarkasteluun

Tutkimusprosessin aikana innostuimme opetussuunnitelmasta tulevan työmme määrittelijänä. Esimerkiksi julkisessa, uutta opetussuunnitelmaa koskevassa diskurssissa huomiomme kiinnittivät erityisesti vuorovaikutus, oppimisen ilo ja motivaatiotekijät, koska näimme niiden kiinnittyvän Egypti-projektiin (ks. Korkeakivi 2015a; Lerkkanen 2015b; Lyytinen 2014; Tikkanen 2015d). Opettajana kasvun näkökulmasta meille merkitykselliseksi muodostunut tutkimusprosessikokous on kestänyt yli puolet opiskeluajastamme yliopistossa. Vaikka tutkimus lähti liikkeelle opetuskokeilun tarkastelusta, ajauduimme sen myötä koulun ja kasvatuksen merkitysten pohdinnoissa syviin vesiin.

Tämä tutkimus on kokonaisuudessaan toteutettu parityönä. Opintojen lomassa kuin huomaamatta alkanut refleктоiva ääneen työskentelyn tapa on osoittautunut oppimisen kannalta antoisaksi. Yhteisten kiinnostusten aiheiden käsittely on muokannut kasvatustieteellistä ajatteluamme yhteneväksi. Dialogin kautta voimme päästä ajattelussa tasolle, jota kumpikaan ei tutkijana voisi yksin saavuttaa (ks. Kujamäki 2014). Koemme tutkimuksessa tavoittaneemme Moilasen (2013, 118) kuvaileman riittävän yksimielisyyden, joka on saavutettu hedelmällisen, kollegiaalisen prosessin kautta. Jatkuva samaa mieltä oleminen on kuitenkin harhakuva. Samanmielinen tutkimusraportti onkin syntynyt kriittisen dialogin kautta.

Empiirisenä tutkimusaineistona käytimme tutkimuksen ensimmäisessä osassa oppilailta opetusharjoittelujakson lopussa kerättyä kirjallista palautetta (ks. liite 1) ja omia harjoitteluraporttejamme. Aineistotriangulaatio täydentyi opetussuunnitelma-otteella (POPS 2014, 154–164; 257–258). Aineisto koostui toisin sanoen eri näkökulmaisista koulukokemusten narratiiveista. Myös opetussuunnitelmateksti voidaan nähdä eräänlaisena julkisena narratiivina, asiakirjapuheena siitä, millaisia tavoitteita, toteutus- ja arviointiperusteita ja arvoja koulujen toimintakulttuurille yhteiskunnallisesti on asetettu.

Aineiston käsittelyssä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia Tuomen ja Sarajärven (2013) mallin mukaan ja osittain sitä soveltaen. Tutkimuksemme raportointi mukailee löyhästi IMRD-rakennetta, joka muodostuu johdannosta (Introduction), ongelman käsittelystä (Methods), tuloksista (Results) ja niiden tarkastelusta (Discussion) (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 244). Seuraavassa esittelemme lyhyesti tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.

1.4 Tutkimustuloksista

Niitä teemoja, joita rakennuspalikoiden avulla jäsentelimme, esiintyi odotustemme mukaisesti myös POPS 2014 -aineistossa. Tämän tutkimuksen kannalta merkittävimiksi kirkastuivat sellaiset kohdat, joissa opetuskokeilun analyysin ja opetussuunnitelman analyysin tulokset poikkesivat toisistaan. Molemmissa aineistoissa samalla intensiteetillä esiintyviä teemoja olivat *opetuskokeilun metodivalinnat, hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen, vuorovaikutus ja kohtaaminen sekä uusi tapa toimia*. Poikkeuksen tekivät rakennuspalikoiden teemat, joissa käsiteltiin *motivaatiota* ja opetuskokeilun metodivalintoihin sisältyvää *oppiaineintegraatiota*.

Erityisesti oppilaiden ja opettajien aineiston kattoilmiöksi noussut viihtyminen, eli *kivuus* ja *motivaatio*, ilmeni yllättävän suppeasti POPS 2014 -aineistossa. Toisin sanoen, mikä tutkimuksen ensimmäisen osan empiirisissä aineistoissa näyttäytyi hyvin merkityksellisenä, oli teoreettisessa opetussuunnitelma-aineistossa hyvin pienessä roolissa. Esimerkiksi sisäistä ja ulkoista motivaatiota opetussuunnitelmateksti ei lainkaan erottele. Toinen mielenkiintoinen ristiriita oli integraation marginaalisuus opetussuunnitelmatekstissä, sillä opetuskokeilulle se oli lähtökohta. Nämä ristiriidat johdattivat meidät tarkastelemaan erityisesti kouluviihtymiseen ja integraatioon liittyviä teemoja.

1.5 Lukijalle

Seuraavassa luvussa avaamme teoreettista lähestymistämme erityisesti opetussuunnitelman tarkasteluun, mutta sivuamme myös integraatiota sekä motivaation kautta kouluviihtymisen teemaa. Teoreettisen viitekehyksen jäsentelyn jälkeen kuvaamme perusteellisesti Egypti-larppi -opetuskokeilua, käyttämiämme aineistoja ja analyysiä sekä esitämme perusteluja tehdyille valinnoille. Tämän jälkeen esittelemme tutkimustuloksia luvussa x. Olemme tutkimusta tehdessämme pyrkineet dialogiseen otteeseen; haluamme herättää aineiston henkiin vuoropuheluna oppilaiden ja opettajien kokemuksen, opetussuunnitelmatekstin sekä teorian välillä. Dialogilla tarkoitamme tässä tasavertaisen osallistumisen varaan rakentuvaa vuoropuhelua ja sitä kautta uuteen ymmärrykseen pyrkimistä. (ks. mm. Aarnio, Enqvist & Helenius 2002, 14–16; Hellström 2006, 216; Repo-Kaarento 2007, 111; Ojanen 2006, 61–62 mukaillen). Lopuksi pyrimme pohdinnoissa ja johtopäätöksissä tarkastelemaan kokoavasti tutkimustuloksia ja niiden merkityksiä sekä esitämme jatkotutkimusehdotuksia.

2 TOOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Viitekehyyksen muodosta

Tutkimuksemme on kaksiosainen. Ensimmäisessä täysin aineistolähtöisessä osassa teoreettinen vuoropuhelu aineiston kanssa rakennettiin kokonaan tutkimustulosten yhteyteen. Siispä tässä luvussa esittelemämme teoreettinen viitekehys koskettaa vain välillisesti opetuskokeilua. Tutkimuksen toisessa vaiheessa peilasimme tutkimustuloksia eli rakennuspalikoita POPS 2014 -aineistoon. Tässä vaiheessa kohdistimme huomiomme erityisesti integraatioon Egypti-projektin lähtökohtana sekä motivaatioon, joka *kivuuden* kokemuksen kautta muodostui lähes rakennuspalikoiden kattokäsitteeksi. Se kiinnittyi koulussa viihtymisen teemaan. Näiden aiheiden ympärille rakensimme tutkimuksen toisen osan teoreettisen viitekehyyksen eli näkökulman, josta käsin aineistoa tarkastelemme (Alasuutari 2011, 79–81).

2.2 Lähteistä

Tutkimuksessa on kolme pääasiallista lähdettä. Ensimmäinen on Tiina Nikkolan, Matti Rautiaisen ja Pekka Räihän toimittama teos *Toinen tapa käydä koulua* (2013). Teos kuvailee korkeakouluasteella tehtyä integraatiokoulutuskokeilua ja sen yhteydessä havaittuja ilmiöitä ja kokemuksia.

Toinen on Erja Vitikan väitöskirja *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina* (2009). Se käsittelee vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien mallia, sisältöä ja pedagogiikkaa. Väitöskirja lähestyy opetussuunnitelmaa pedagogisesta näkökulmasta. Vitikka on ollut mukana opetussuunnitelmien 2004 ja 2014 perusteiden laatimisessa alusta loppuun saakka. Perustamme oman lähestymisemme opetussuunnitelmaan pääosin hänen väitöstutkimuksessaan esitettyihin näkökulmiin.

Tätä ymmärrystä täydentämään esitämme Pekka Rokan (2011) näkökulmia hänen poliittista opetussuunnitelmaa käsittelevästä väitöskirjastaan, *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä* (2011). Rokan tutkimus kattaa perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet.

Molempien väitöskirjojen kohdalla tiedostamme, että ne käsittelevät oman POPS-aineistomme edeltäjiä. Katsomme kuitenkin väitöstutkijoiden tavoin, että opetussuunnitelmien rakenteet ja kriiikki ovat melko samanlaisina pysyviä (ks. Rokka 2011,18; Vitikka 2009, 23), ja siten riittävän yhtenevät tulkinnallisen kehyksen luomiseksi.

Tutkimuskirjallisuuden rinnalle tuomme keskusteluun mukaan muutamia ajankohtaisia puheenvuoroja Helsingin Sanomista ja Opettaja-lehdestä. Olemme tietoisia, että nämä viittaukset eivät lisää tutkielmamme tieteellistä uskottavuutta. Lehtipuhe perustelee tutkimusaiheemme ajankohtaisuutta ja kiinnostavuutta yhteiskunnallisessa keskustelussa.

2.3 Opetussuunnitelmasta

2.3.1 Opetussuunnitelman määrittelyä

Opetussuunnitelmien perusteet ovat poliittisia asiakirjoja, joilla ohjataan koulujen toimintaa. Rokka (2011,3) muotoilee, että "opetussuunnitelma on opettajan ja oppikirjailijan 'raamattu'". Hän kuvaa tekstiä opettajan työtä velvoittavana, keskeisimpänä virallisena asiakirjana, joka heijastuu itse opetustapahtumaan (mt., 16) ja määrittelee sen yleissivistyksen, joka koulussa jokaiselle oppilaalle tarjotaan (mt., 43). Aution (2010, 118) mukaan opetussuunnitelma keskittyy erityisesti siihen, miten kouluopetus organisoidaan. On huomattava, että opetussuunnitelma ohjaa sekä oppilaiden, opettajien että koko kouluverkon toimijoiden työtä ja toiminnan sisältöjä (Rokka 2011, 42). "Se ilmentää yhteiskunnan koulutuspoliittisia tavoitteita" (mt., 43). Vaikka opetussuunnitelmat näyttäytyvät pintapuolisesti tarkasteltuina neutraaleina sääntökokoelmina, ne ovat kuitenkin syntyneet muun muassa taloudellisten ja yhteiskunnallisten paineiden puristuksessa ja ne ovat vaikutukseltaan poliittisia (mt., 58; Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Räihä & Löpönen 2013,152) – vaikka sitä ei arkisessa koulutyössä aina muisteta tai haluta nähdä. Husu ja Jyrhämä (2006, 5) kuvaavat kuinka esimerkiksi taloudelliset arvot ohjaavat enenevästi päätöksentekoa yhteiskunnallisella tasolla. Värri näkee tämän problemaattisena, sillä se muuttaa kasvatussuhdetta yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta yksilön ja talouden välisen suhteen suuntaan. Tämä välineellistää kasvatusta ajattelua pois sivistyksellisistä ja demokraattisista lähtökohdista. (Värri 2006, 199.)

Tutkijoiden mukaan opetussuunnitelmakäsitteen tarkka määrittäminen lienee lähes mahdotonta (Rokka 2011, 42; Vitikka 2009, 49). Yhteistä eri määritelmille on Rokan mukaan lähinnä näkemys opetussuunnitelman dynaamisuudesta ja prosessimaisuudesta (mt., 42). Opetussuunnitelmatekstissä itsessään (POPS 2014, 9) sen yhdeksi tehtäväksi on esitetty edellytysten luominen oppilaiden oppimiselle, kasvulle ja yhdenvertaisuudelle koulukontekstista käsin. Meille tulevana

opettajina se on tärkeä työkalu opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Vitikka (2009, 53) kuvaillee toteutunutta opetussuunnitelmaa opettajan pedagogiseksi toiminnaksi luokassa. Varsinkin opetuksessa, jossa pyritään irrottautumaan oppikirjalähtöisistä käytännöistä, opetussuunnitelman aktiivinen käyttö pedagogisen toiminnan määrittäjänä on keskeistä.

2.3.2 Opetussuunnitelman tehtävistä ja jäsentelystä

Vitikka näkee opetussuunnitelman ensisijaisesti koulutoiminnan ohjaamisen välineenä, jota voidaan tarkastella eri tasoilla. Niistä ilmeisin on kahtiajako, jossa opetussuunnitelma jakautuu kirjoitettuun ja toteutettuun. Jakoa voidaan täsmentää etukäteissuunnitelman, toteutuksen ja lopulta oppilaiden kokemuksen tasolle (ks. myös Rokka 2011, 40). Tarkentavasti Vitikka määrittelee opetussuunnitelmaa McNeilin (1985) mallia mukaillen 1) ideaalina eli käsityksenä siitä, mitä sen toivottaisiin olevan, 2) formaalina, muovautuva kuvauksena siitä, mitä hallinnollinen taho esittää kouluissa oppivelvollisuuden toteutumiseksi, 3) havaittuna eli opettajien tulkintana kirjoitetusta suunnitelmasta, 4) operationaalisenä eli konkreettisena luokkatyönä ja 5) kokemuksellisenä, jolla tarkoitetaan oppilaiden kokemusta operationaalisesta opetussuunnitelmasta. (Vitikka 2009, 50-53.)

Näiden lisäksi koulussa vaikuttaa myös piilo-opetussuunnitelma. Broady (1986, 116) on jo lähes kolmekymmentä vuotta sitten kuvannut sen oppilaiden valmisteluna esimerkiksi yhteiskunnallisiin tehtäviin. Vitikan mukaan piilo-opetussuunnitelmaan kuuluu muun muassa toimintakulttuurin ja opetuksen järjestämiseen liittyviä sisältöjä, sekä koulun toimijoiden väliset keskinäiset suhteet. Hän alleviivaa, että tämän informaalin opetussuunnitelman merkitys oppimisessa on vähintään yhtä suuri kuin formaalinkin, ja kuvaa niiden keskinäistä suhdetta paikoittain toisiaan edellyttäväksi ja kuitenkin toisinaan toisensa lähes poissulkeviksi. (Vitikka 2009, 49–53.) Rokka (2011, 57–58) esittää, että kouluun kohdistuvien odotusten ja koulutuspolitiikan tulisi ilmetä selkeästi opetussuunnitelmateksteistä, koska muutoin koulun toimijat ajautuvat toteuttamaan piilo-opetussuunnitelmaa.

Käsitlemme tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaa muutamista näkökulmasta. Tutkimuksen kiinnittäminen tähän moniulotteiseen kokonaisuuteen ei ole yksiselitteistä (ks. myös Vitikka 2009, 53). Opetuskokeilu suunniteltiin valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004) sekä koulukohtaisen opetussuunnitelman (Normaalikoulun OPS) pohjalta. Tutkimuksessa sekä POPS 2014 että POPS 2004 toimivat teorian kategoriassa. Otteita uudesta POPS 2014 -tekstistä käytetään tutkimuksen jälkimmäisen osan aineistona. Opetuskokeilua tarkasteltaessa kuvataan kokemusta toteutuneesta opetussuunnitelmasta oppilaan ja opettajan näkökul-

masta. Vitikan (2009, 50–53) esittämät opetussuunnitelman tasot 1–5 esittäytyvät siis limittäin ja dialogisesti tutkimuksessa.

Kuten opetuskin, myös opetussuunnitelma tuottajineen ja toteuttajineen on aina irrottamattomissa yhteiskunnasta, sen arvoista ja toimintakulttuurista. Myös tavoitteet, joista käsin sisällöt kootaan, rakentuvat näiden tieteellisten, uskonnollisten, poliittisten ja taloudellisten intressien pohjalta. (Autio 2002; Husu & Jyrhämä 2006, 5; Vitikka 2009, 82–83, 89). Opettaja, ja myös kouluyhteisö, on linkki opetussuunnitelman ja oppilaan välillä (Kujamäki 2014, 30). Tästä johdettuna voisi ajatella, että oppilas puolestaan on linkki opetussuunnitelman ja yhteiskunnan välillä. Opetussuunnitelmaa, kukin omalta osaltaan, toteuttavat oppilaat muodostavat ihmisjoukon, joka puolestaan jälleenrakentaa opetussuunnitelmaa tulevaisuudessa. Tämä työ perustuu paitsi tulevaisuuden yhteiskunnan kulttuuriin ja tarpeisiin, myös väistämättä kunkin suunnittelussa mukana olevan subjektiiviseen koulukokemukseen eli tavallaan kokemukseen toteutuneesta opetussuunnitelmasta.

2.3.3 Opetussuunnitelman pysyvyydestä

Koska tutkimuksemme tuloksissa käsitellään koulun toimintatapojen säilyttämisen ja uudistamisen suhdetta, uutta tapaa toimia, on merkityksellistä tässä yhteydessä huomata sama problematiikka, joka on läsnä myös opetussuunnitelmatyössä: Onko opetuksen tehtävä ensisijaisesti traditioiden uusintaminen vai uudistaminen? Perusopetuksen tehtäviin kuuluu Roka (2010, 33) mukaan tiedon ja osaamisen lisäämisen ohella muun muassa ”jatkuvuutta turvaava kulttuuripääoman siirto”, mutta toisaalta myös ”kriittinen arviointi, uuden kulttuurin luominen sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen.” Esitämme myöhemmin tähän suhteeseen näkökulmia opetuskokeilun analyysin perusteella.

Yhteiskunnalliset muutokset ovat hitaita (Husu & Jyrhämä 2006), mikä johtuu ainakin byrokratiasta ja vallitsevasta toimintakulttuurista. On mahdotonta tietää, millä tavalla ja miten nopeasti opetussuunnitelmatasolla esitetyt muutokset muuttuvat näkyviksi kouluissa. Vaikka muutokset tavoittaisivatkin opettajat, heidän pedagoginen luokkatyönsä saattaa toteutua hyvin eri tavalla kuin he itse tulkitsevat opetussuunnitelmassa esitetyt ajatukset (ks. havaittu opetussuunnitelma yllä; Vitikka 2009, 52). Myös opetuksen vuorovaikutuksellinen luonne tekee muutoksesta sekä hidasta että ennakoimatonta.

Sekä Rokka (2011, 18) että Vitikka (2009, 23) toteavat, että opetussuunnitelmien malli ja rakenne ovat pysyneet uudistuksista huolimatta hyvin muuttumattomina pitkään. Esiopetus mukaanlukien, jokainen oppilas kuluttaa elämästään perusopetuksen piirissä kymmenen vuotta, mikä on myös ollut viime vuosikymmenien opetussuunnitelmakierrosten sykli. Jokaisen oppilaan peruskou-

lupolkua koskettaa siis keskimäärin kaksi eri opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmassa tapahtuvien muutoksien ennalta tuntemattomia vaikutuksia ja riskejä pienentää arvoperustan, sisältöjen ja tavoitteiden jatkuvuus. (Rokka 2011, 20.) Tutkimusentekijän kannalta tämä on etu, sillä opetussuunnitelmien vertailu ja analysointi keskenään on mahdollista. Hieman yllättäen Rokka (2011, 52) puhuu myös nopeista koulu-uudistuksista opetussuunnitelmatyön ansioina. Tällä hän tarkoittaa, Malista (1992,18; ks. myös Hellström 2004) lainaten, että koska “opetussuunnitelma on koulutuspoliittinen vaikutuskanava”, se on samalla tehokas keino kehittää opetusta, edistää jatko-opintokelpoisuutta ja koulutuksellista tasa-arvoa. Kun tieto vuosien kuluessa lisääntyy ja muuttuu, opetussuunnitelman kautta on voitu vaikuttaa myös koulun opetussisältöihin siten, että ne vastaisivat paremmin muuttuneita yhteiskunnallisia tavoitteita ja tarpeita. Opetussuunnitelma voidaan siis nähdä koulutuspolitiikan palvelijana.

2.3.4 Demokratiasta opetussuunnitelmassa

Demokraattiset yhteiskunnat tarvitsevat kehittyäkseen tiedostavia ja koulutustaitoisia kansalaisia, joilla on kriittisiä taitoja tutkia omaa elämismailmaansa (Rokka 2011, 67–69). Demokratioissa kouluinstituution tehtävä on kasvattaa kansalaisista näitä aktiivisia ja osallistuvia vaikuttajia. Tällä tavoitteella on keskeinen merkitys poliittiselle opetussuunnitelmalle. Oppilaan pitää oppia ymmärtämään oman oppimisensa vaikutuksia koko yhteiskunnalliseen hyvinvointiin, ei ainoastaan omaan henkilökohtaiseen hyvänsä. Kansalaisuuteen kasvamisessa koulun tulee tarjota tilaisuuksia avoimelle keskustelulle ja kritiikille sekä rohkaista oppilaita vaikuttamaan oman arkensa asioihin koto- na ja koulussa. Jos koulu nähdään deweyläisittäin pienois-yhteiskuntana (ks. myös Rokka 2002, 67), oppilaat saavat siellä konkreettisen tilaisuuden harjoitella yhteiskunnallista päätöksentekoa ja - osallistumista.

Kyse on opetussuunnitelmatyön kannalta hyvin ristiriitaisista odotuksista: koulun tulisi toisaalta sosiaalistaa olemassa olevaan yhteiskuntaan ja samaan aikaan kyseenalaistaa koko järjestelmä ja sen rakenteet (mt., 68–69). Tämä on vain yksi esimerkki siitä, millaisissa ristipaineissa koulu toimii. Muun muassa tästä näkökulmasta käsin voikin pohtia, onko koulu onnistunut tässä aktiivisen, poliittisesti valveutuneen kansalaisen kasvatustehtävässään. Oppilaan kasvatusvastuu ei myöskään ole yksin koululla, vaan se on jaettu tehtävä, joka on ensisijaisesti vanhempien oikeus ja velvollisuus (Laaksola 2006, 180). POPS 2014 näyttää pyrkivän korjausliikkeeseen, sillä yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamistavoitteesta on “Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen”. Yhteiskunnallisten asioiden käsittely alkaa jo ensimmäisestä luokasta lähtien.

2.4 Integraatiosta opetussuunnitelmassa

2.4.1 Määrittelyä

Maailma, jossa elämme, ei ole jakautunut oppiaineisiin (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Kujamäki 2014; Lonka 2011; Vitikka 2009). Tässä koulumaailma poikkeaa ehkä radikaaleimmin muista elämän toimintaympäristöistä, sillä kouluopetus on pääosin oppiainejakoista. Nykyisen koulun oppiainetraditio juontuu saksalaisen J. Herbartin (1776–1841) kehittämän opetussuunnitelmaopin mukaisesti rationaalisesta jaottelusta, jossa keskeisiä ovat tavoitteet ja opetussisällöt. Tämän Lehrplan-mallin vastakohtana pidetty Curriculum-ajattelu perustuu puolestaan käsitykseen lapsen kokonaiskehittymisen tukemisesta ja sen taustalla on vaikuttanut erityisesti John Deweyn (1859–1952) didaktinen ajattelu. Vaikka opetuksen suunnittelu ja toteutus toteutuvatkin oppiainejakoisesti, Suomen opetussuunnitelmatyössä on erottelun sijaan pyritty yhdistämään hallinnollisuus ja pedagogisuus, eli kuromaan umpeen perinteistä Curriculum- ja Lehrplan- kahtiajakoa. Jo Aukusti Salon 1920 esittämistä suunnitelmista lähtien on kokonaisopetuksen ajatus säilyttänyt paikkansa oppiainejakoisuuden rinnalla opetussuunnitelmissa. (Malinen 1992, 12–14.) Nykyisessä POPS -tekstissä aihe on esillä integraation ja eheyttämisen käsitteiden alla. Vitikka kritisoi, kuinka integraatio näkyy konkreettisella tasolla opetussuunnitelmatekstissä ainoastaan silloin, kun kerrotaan, millä tavoin se näkyy opetuksessa tai miten oppimiskokonaisuus kiinnittyy opetuksen tavoitteisiin tai sisältöihin (Vitikka 2009, 171). Tällaiset ilmaisu- ja ilmaisut ovat harvassa (mt., 183).

Koko opetussuunnitelman suomenkielisessä osuudessa, joka koskee opetusta ennen luokkia 7–9, integraatio tai eheyttäminen esiintyvät tekstissä vain muutaman kymmenen kertaa. Opetussuunnitelmatekstissä (POPS 2014) integrointiin kannustetaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja tulkinnanvaraisesti myös laaja-alaisten osaamistavoitteiden kautta (mt., 31). Näitä ovat seuraavat: 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) monilukutaito, 5) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) työelämätaidot ja yrittäjäyys ja 7) osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24).

Integrointiin liittyviä sisältöjä esitetään opetussuunnitelmatekstissä myös eheyttämisen käsitteen alla. Eheyttäminen voi hetkellisesti huomattavasti vähentää oppiainejakoisuutta ja opetuksessa keskitytään aineiden sijasta esimerkiksi ilmiön tarkasteluun (mt., 10, 12, 31, 172). Tällainen opetus painottuu erityisesti esi- ja alkuopetuksessa, jossa erillisiä oppiaineita ei ole välttämättä lainkaan (mt., 98, 104, 141). Toisaalta esimerkiksi ympäristöopin oppiaine integroi sisältöjä biologiasta, maantiedosta, fysiikasta, kemiasta ja terveystiedosta (mt., 130). Esimerkiksi historia, esitetään eri-

tyisen sopivina integroitavaksi muuhun opetukseen (mt., 258). Integroiminen on esillä kielten opetuksessa ja erityisesti draama, jolla ei ole opetettavan aineen asemaa, esitetään suunnitelmatekstissä muuhun opetukseen integroitavana (mt., 105, 288, 325, 348, 352).

Oppiainejaon aiheuttamaa opetuksen sirpaleisuutta voidaan yrittää häivyttää eheyttävän opetuksen avulla. Tällöin opetuksen tavoite on ohjata ymmärtämään eri oppiaineissa opiskeltavien sisältöjen välisiä suhteita (mt., 30, 154, 263). Integrointi on kuitenkin pääasiassa oppiaineiden sisäistä (ks. mt., 161) tai niitä yhdistävää. Opetussuunnitelmateksti edellyttää minimissään vain yhden monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamista vuosittain (mt., 31). Myös Päivi Kujamäki (2014) on väitöstudiumissaan päätenyt siihen, kuinka integrointiin liittövä työ näyttää jäävän lähinnä opettajan harkinnan varaan.

2.4.2 Integraatiosta ja opetuksen eheyttämisestä

Tutkimustuloksissa esitämme koulun hyötövän integroivasta otteesta opetukseen. Kujamäki (2014) tutki opetuksen eheyttämistä aihekokonaisuuksien käsittelyn kautta osallistavassa tutkimuksessa, jossa opettajat toteuttivat eheyttämistä työssään ja jakoivat kokemuksia opetuskokonaisuuksista. Hän esittää eheyttämistyön tällä hetkellä olevan kouluissa nimenomaan opettajien aktiivista (yhteis)työtä (mt., 1–2). Kujamäki näkee, että opetuksen eheyttäminen vastaa nykyisessä koulumaailmassa useaan haasteeseen. Keskittyminen ilmiöihin ja tutkiva, toiminnallinen lähestymistapa, joka usein eheyttämisen yhteydessä luontevasti toteutuu, vastaa myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen asettamiin edellytyksiin. Mielekkäät opetuskokonaisuudet, joiden parissa oppilaat voisivat viihtyä pitkäjänteisesti, saattaisivat Kujamäen mukaan olla myös yksi vastaus koulussa viihtymättömyyden pulmiin. Kouluviihtyvyyttä käsittelemme seuraavassa luvussa.

Integraatiota toteutetaan monin tavoin. Kujamäki on koonnut useiden tutkijoiden (Aaltonen 2003; Atjonen 1992; Beane 1997; Klein 2006; Lahdes 1982) esittämiä käsityksiä ja jäsentelyitä integraation ja eheyttämisen olemuksesta ja toteutumistavoista. Riippuen näkökulmasta, eheyttämistä lähestytään esimerkiksi sisäisen tai ulkoisen -, tai oppilas- tai opettajakeskeisen integraation kautta. Toisaalta eheyttäminen voidaan esittää vertikaaliseksi tai horisontaaliseksi. Vertikaalinen integrointi on usein oppiaineen sisällä tapahtuvaa, toteutukseltaan induktiivista tai deduktiivista sidontaa. Horisontaalinen integraatio puolestaan liittöy aineiden väliseen yhteistyöhön. Horisontaalisia toteutusmalleja ovat esimerkiksi rinnastaminen, jaksotus ja kokonaisopetus. Rinnastamisessa eri aineissa käsitellään samaa teemaa samaan aikaan. Jaksotuksen idea on se, että vähennetään samanaikaisesti opetettavia aineita, jolloin saadaan aikaa syventyä muutamaan aineeseen kerrallaan. Kokonaisopetuksessa työskennellään ilmiön tai ongelman ympärillä siten, että oppiainerajat häivy-

tetään kokonaan. (Kujamäki 2014,17–21). Hyvä vertikaalinen eheytyks on edellytys onnistuneelle horisontaaliselle eheyttämiselle (mt., 17). Egypti-projekti sisälsi sekä historian että äidinkielen osalta vertikaalisen eheyttämisen piirteitä, mutta siinä toteutui myös horisontaalisen eheyttämisen piirteitä, paikoittain jopa kokonaisopetusta sivuten; kaikki jakson tunnit tähtäsivät yhteiseen pelitapahtumaan, Egypti-larppiin. Vaikka oppiainejako oli läsnä projektissa, monet opitut asiat eivät esimerkiksi oppilaiden käsityksissä enää olleet eriteltävissä aineotsikoiden alle. Myös äidinkielen ja historian sijaan lukujärjestyksessäänkin tunnit kulkivat Egypti-projektin nimellä.

2.4.3 Integraatiosta ja elämismaailmasta

Luonteeltaan hyvin moniulotteiseen integraation käsitteeseen on syytä kiinnittää muutama tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen näkökulma. Yksi niistä on opetussuunnitelman integroiminen oppilaan elämismaailmaan. Ymmärrämme tässä tutkimuksessa elämismaailman kunkin yksilön henkilökohtaisista kokemuksista muodostuvaksi järjestelmäksi (Kalla, Nikkola & Räihä 2013, 19). Jo yli kaksikymmentä vuotta sitten, vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, on esitetty tärkeäksi liittää opetettavat aihekokonaisuudet kiinteästi oppilaiden kokemusmaailmaan ja heille merkityksellisiin asioihin (Vitikka 2009, 150–152). Aihekokonaisuudet eivät eheytä tai integroi opetussuunnitelmaa, jos ne jäävät oppiaineille alisteisiksi (mt., 261).

Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 26–31) kirjoittavat, kuinka opetuksen voi nähdä toteutuvan joko elämismaailmaontologisista tai oppiaineontologisista lähtökohdista käsin. Jälkimmäinen rakentuu toisistaan erotettuihin oppiaineisiin sekä ulkoisiin voimatekijöihin, kuten yhteiskunnallisiin tarpeisiin ja pakkoon, jotka tulevat oppivan systeemin ulkopuolelta. Oppiaineontologiassa toiminnan keinoja ovatkin erilaiset kontrolloinnin tavat. Tietoa ikään kuin siirretään oppijaan ulkoa käsin didaktisten järjestelmien avulla. Oppiminen on lähtöisin järjestelmästä, ei oppijasta. Elämismaailmaontologiassa rakenteet ovat lähes vastakohtaiset. Oppimisen prosessia ohjaavat oppivan systeemin omat sisäiset kyvyt ja tarpeet. Keskiössä on tahto ja oivaltaminen, joiden kautta muodostuu sisäinen kontrolli. Ymmärrys rakentuu dialogissa ja perustuu oppijan kokemukseen (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 26–31), jolloin myös tunteille on tilaa.

Nykyisellään opetussuunnitelma on vahvasti sidoksissa oppiaineontologiaan. Vitikka (2009, 110) esittää, kuinka opetussuunnitelman tuleminen oppilaalle merkitykselliseksi edellyttäisi opetuksen vahvaa kytkeytymistä oppilaiden omiin kokemuksiin ja tietoihin, tämän elämismaailmaan. Hänen mukaansa opetussuunnitelmateksti antaa mahdollisuuden integrointiin lähinnä oppiainetasolla, mutta ei sulje pois mahdollisuutta kiinnittää opetusta oppilaiden intresseihin (mt., 204).

Tutkimuksessamme esitämme opetustyön hyötyvän vähintäänkin oppiaineita integroivasta, mutta myös kielen tasolla tapahtuvasta työtavasta. Kujamäki esittää tämän hyödyn toteutuvan paitsi oppilaalle, myös opettajalle. Hänen tutkimuksensa mukaan, opettajien kokemuksissa eheyttäminen tuki voimakkaasti opettajien ammatillista kasvua kollegiaalisen yhteistyön kautta (Kujamäki 2014, 17, 36–39). Esimerkiksi tällaisen yhteistyön kautta, integraation rakentava toteuttaminen oppiainetasolla voisi olla tiedonalojen välisten yhteyksien vahvistamista, suhteiden ymmärtämistä, eikä niinkään niiden erojen alleviivaamista (POPS 2014, 30, 154, 263; Vitikka 2009, 27–28). Tällöin monitieteisten oppiaineiden luonnetta ei jouduta puristamaan jollekin tietylle oppiaineelle (esim. matematiikka ja fysiikka) mahdollisesti opetuksellisesti tarkoituksenmukaiseen muotoon (mt., 86), vaan aineiden välillä voitaisiin liikkua joustavasti.

Vitikka (2009) näkee opetussuunnitelman tarjoaman pedagogiikan suljettuna, strukturoituun arviointiin perustuvana ja tähtäävän mitattaviin oppimistuloksiin. Sen vastakohtana on tilannesidonnainen, kontekstuaalinen ja struktuuriltaan joustava, avoin koulupedagogiikka. Siinä sisällöllinen oppiminen toteutuu kokemusten kautta. (Ks. mt., 8, 138–141, 212, 225.) Suljettu pedagogiikka kiinnittyy oppiainejakoisesti painottuvaan opetussuunnitelmaan ja avoin puolestaan integroivaan opetussuunnitelmaan (ks. mt., 205–206).

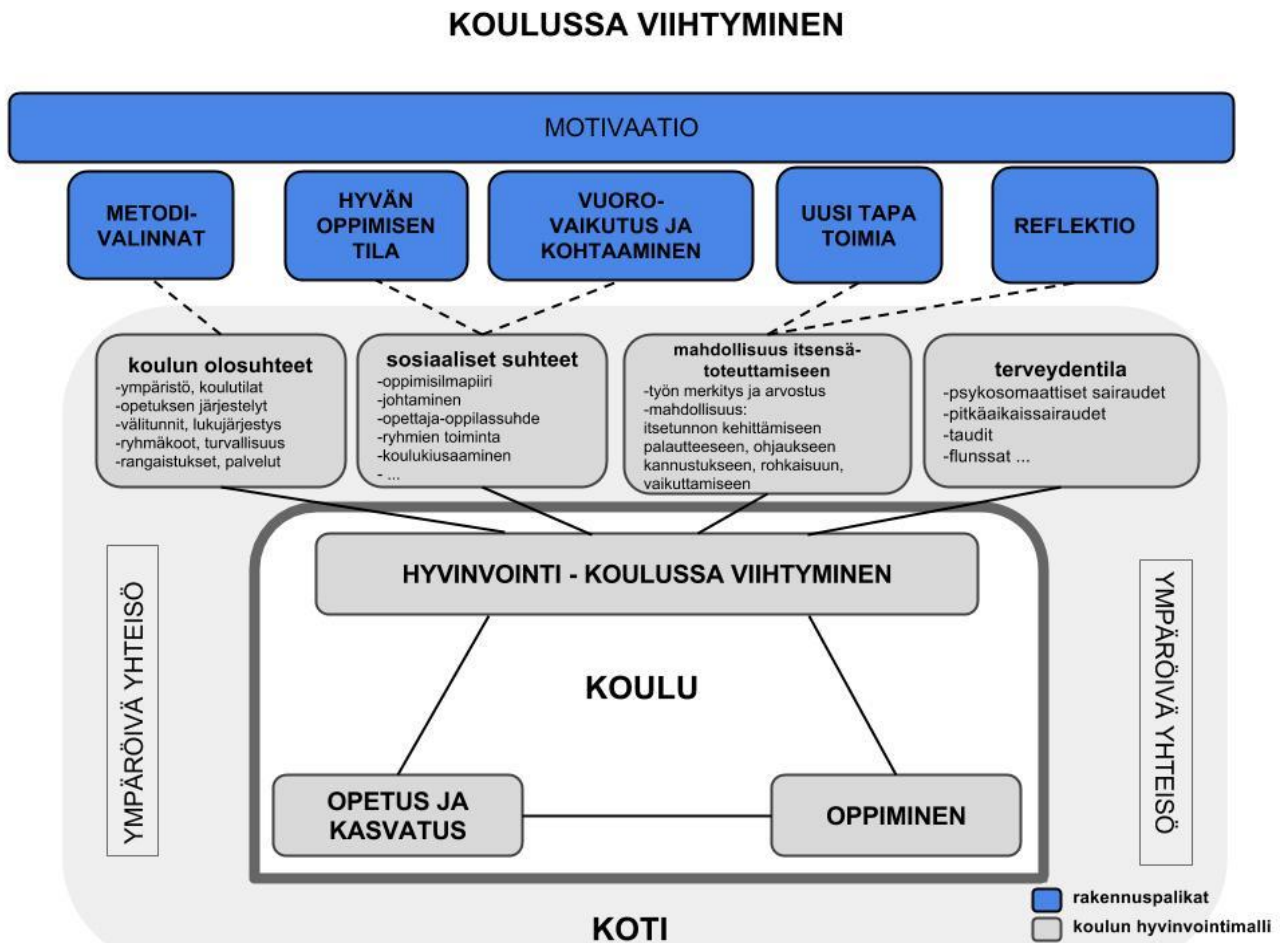
2.5 Koulussa viihtymisen käsitteestä

Kouluviihtyminen on moniulotteinen käsite, jolle ei ole yksiselitteistä suomenkielistä määrittelyä. Pelkistettynä sitä voisi kuvata koulusta pitämiseksi (Leimu & Välijärvi, 2004, 368). Toisaalta sitä voisi määritellä kouluhyvinvoinnin kautta, esimerkiksi terveydentilan, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksien, koulun olosuhteiden ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta (Konu 2002). Näissä on läsnä sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä. Tässä työssä emme tutki kouluviihtyvyyttä, mutta sivuamme siihen liittyviä teemoja, sillä tutkimustulostemme mukaan Egypti-projektin aikana oppilaat viihtyivät koulussa. He olivat motivoituneita ja kokivat opetuskokeiluun liittyvän toiminnan mielekkäänä. Oppilailta kerätyn tutkimusaineiston valossa Leimun ja Välijärven (2004) kuvailema ”koulusta pitäminen” lisääntyi. Toisaalta koulun olosuhteet koettiin projektille tarkoituksenmukaisina ja työskentely perustui itsensä toteuttamiseen sekä myönteiseen vuorovaikutteiseen yhteistyöhön (ks. Konu 2002, 6, 44).

Tutkimuksemme ensimmäisessä vaiheessa löysimme kuusi onnistumisen kokemusta rakentanutta elementtiä, rakennuspalikkaa: 1) uusi tapa toimia, 2) motivaatio, 3) vuorovaikutus ja kohtaaminen, 4) hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen, 5) opetuskokeilun metodivalinnat

sekä 6) opettajan kokemuksen reflektio. Näiden kautta tutkimus kiinnittyy kouluviihtyvyyden teemaan.

Konu (2002, 44) on muokannut Allardtin sosiologisesta hyvinvointimallista oppilasnäkökulmaisen kouluhyvinvointimallin (Konu, 35, 43–44). Jos kouluhyvinvointi nähdään koulussa viihtymistä rakentavana tekijänä, on perusteltua jäsentää rakennuspalikoiden suhdetta siihen (kuvio 1).



KUVIO 1. Koulussa viihtymisen malli Konun (2002) koulun hyvinvointimallia mukaillen.

Näemme, että motivaatorakennuspalikka kokoaa erityisesti koulussa viihtymisen teemaa. Opetuskokeilun metodivalinnat (kuviossa nimellä metodivalinnat) kiinnittyvät Konun mallissa koulun olosuhteisiin esimerkiksi opetusjärjestelyiden kautta. Hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen sekä vuorovaikutus ja kohtaaminen -rakennuspalikat liittyvät sosiaalisiin suhteisiin. Ne kattavat esimerkiksi ihmisten väliset suhteet sekä oppimisilmapiiriin. Uutta tapaa toimia ja reflektiota voi tarkastella mahdollisuutena itsensä toteuttamiseen. Koulussa viihtyminen ja kouluhyvinvointi

sijoittuvat kouluympäristöön ja sen toimijoiden piiriin. Täten opetus, kasvatus ja oppiminen liittyvät kiinteästi viihtymiseen vaikuttaviin tekijöihin.

2.5.1 Koulussa viihtymisestä arjessa ja opetussuunnitelmassa

Suomalaiset lapset eivät tutkimusten ja kansainvälisten vertailujen mukaan yleensä viihdy koulussa (Harinen & Halme 2012). Opetus- ja kulttuuriministeriö on selvittänyt viihtymättömyyttä lähtökohtanaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, jossa korostuu yhdenvertaisuus, lapsen etu ja oikeus kehittyä ja tulla kuulluksi. Viihtymättömyyteen löytyi syitä sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä. Siihen vaikuttivat ulkoiset ongelmat, kuten opetuksen tilat ja välineet, mutta myös kouluissa toteutuvat kulttuuriset ilmiöt. Esimerkiksi kiusaamiseen liittyvät pelot ja turvattomuus olivat esillä. Oppilaat eivät kokeneet tulevansa kuulluiksi ja työrauhan parissa oli haasteita. Näitä esitettiin mahdollisina syinä oppilaiden ja opettajien välille aukeavalle tunnekuilulle ja opettajiin kohdistuvalle kielteiselle suhtautumiselle. Työrauhaongelmien takana nähtiin myös aktiivisuuden suuntautuminen opetustilanteiden ulkopuolelle. Tutkimuksessa katsottiin, että: “tällöin myös koulussa viihtymisen kriteerit siirtyvät lasten todellisuudessa opetuksen ulkopuolisiin toimintoihin ja suhteisiin.” (Harinen & Halme 2012, 4–5.) Tämä kaikki kuitenkin kuuluu kouluun ja lapsen kokemusmaailmaan koulusta, eikä kouluviihtyvyyden kokonaisuutta voi tavoittaa vain siitä käsin, mikä kuuluu opetukseen ja mikä ei.

Itse opetussuunnitelmassa koulussa viihtymiseen ei oteta lainkaan kantaa, lukuun ottamatta muutamia mainintoja ympäristön viihtyisyydestä (POPS 2014, 27, 29, 42, 101, 156), yksittäistä kommenttia järjestyssääntöjen tuomasta viihtyvyydestä (mt., 79) ja yleistä huomiota yhteisön viihtymisestä (mt., 261). Tämä on ristiriitaista sen tiedon kanssa, että kouluviihtyvyyden parantaminen on nähty yhdeksi merkittäväksi tehtäväksi koulujen kehittämistyössä ja siihen on pyritty jo muun muassa parantamalla ulkoisia oppimisen puitteita, kuten pihoja ja koulurakennuksia (Harinen & Halme 2012). Tämä pro gradu -tutkielma liittyy kouluviihtyvyyteen paitsi siksi, että kouluviihtyvyys loistaa poissaolollaan opetussuunnitelmassa, mutta myös siksi, että oikeastaan kaikki löytämämme onnistuneen projektin rakennuspalikoista vaikuttavat siihen, kuinka koulussa viihdytään ja voitaisiin mahdollisesti viihtyä paremmin.

Harisen ja Halmeen tutkimuksessa esitetyt viihtyvyyteen vaikuttavat tekijät jäsentyivät melko ulkokohtaisesti, lukuun ottamatta tunteisiin liittyviä tuloksia kuten pelkoa ja turvattomuutta. Tästä tutkimuksesta käsin mielenkiintoisinta Harisen ja Halmeen selvityksessä oli se, että motivaatiolla ei nähty olevan vaikutusta koulussa viihtymiseen. Kuitenkin jokainen lukija voinee tavoittaa ajatuksen siitä, kuinka itselle tärkeä, sisäisesti motivoiva työ herättää tekijässään innostuksen. Voi-

si jopa kärjistää, että motivoitunut ihminen viihtyy tekemisensä parissa. Seuraavassa käsittelemme lyhyesti motivaatiota ja jäljempänä sen roolia opetussuunnitelmatekstissä.

2.5.2 Motivaatiosta opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmatekstin pedagogiset sanavalinnat ovat kannustavia ja positiivisia. Lukijalle muodostuu mielikuva oppilaasta rohkaistuna hahmona, joka harjoittelee autonomiaa koulun kulttuuristen ehtojen (piilo-opetussuunnitelman) puitteissa. Modernin motivaatiokäsityksen mukaan (ks. mm. Byman 2002) jokainen ihminen tuottaa itse oman motivaationsa. Toisin sanoen, minästä lähtevä sisäinen motivaatio on oppimisen kannalta optimaalista. Ihmistä voi sanoa motivoituneeksi silloin, kun hänellä on jokin intentio. Silloin hänen toiminnallaan on jokin selkeä päämäärä tai tavoite. Intentio-käsitteeseen sisältyy samaan aikaan sekä toive päästä päämäärään, että keinot sen saavuttamiseen. Mutta voiko oppilaan toiminta olla motivoitunutta, jos hän ei voi olla aktiivinen toimija ja saa olla itse mukana määrittelemässä (oppimisen) tavoitteita? Bymanin (2002, 34) mukaan opettajan tärkeä tehtävä on muuttaa opetussuunnitelman päämäärät oppilaan intentioiksi ja virittää hänessä tahto opiskella opetussuunnitelmassa toivottuja asioita. Tämä lienee tulkittavissa opetussuunnitelmassa esitettyiksi kannustamiseksi ja rohkaisemiksi, mistä huolimatta oppimisen päämäärä saattaa jäädä oppilaalle hämäräksi.

Opettajat sitoutetaan opetussuunnitelmatyöhön kouluissa (Rokka 2011, 27). Jokaisen viranhaltijan edellytetään osallistuvan koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen. Tekstin tasolla myös oppilaiden osallistuminen OPS-työhön kouluissa on välttämätöntä (POPS 2014, 30). Paikallisesti päätettäväksi jää, kuinka työ ja siihen liittyvä arvokeskustelu toteutetaan (mt., 15) ja toisaalta se, millaisia vaikutuksia sillä on. Bymanin (2002, 35) mukaan tutkimustieto vahvistaa, että lapset kykenisivät mainiosti kyseisen kaltaiseen suunnittelutyöhön. Hän huomauttaa, että mitä ulkoisemmaksi oppilas koulumotivaationsa kokee, sitä vähemmän koulutyö innostaa ja sitä vähemmän hän sitä arvostaa. Lisäksi ulkoisesti motivoitunut oppilas syyttää epäonnistumisistaan useimmiten muita, toisin sanoen tärkeät itsearviointitaidot kehittyvät heikosti. Oppilaat kokevat, ettei heillä ole mahdollista vaikuttaa päätöksentekoon koulussa (Harinen & Halme 2012).

Opetussuunnitelman oppimiskäsitystä käsittelevässä osuudessa sivutaan motivaatiota seuraavasti (POPS 2014, 17):

Oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, työskentelytavat ja tunteet sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana ohjaavat oppimisprosessia ja motivaatiota. Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta.

Sen lisäksi motivaation todetaan vaikuttavan oppimiseen (POPS 2014, 20) ja sen nähdään tukevan sosialisointia prosessia (mt., 40). Palautteen ja arvioinnin tulisi olla oppilasta motivoivaa (mt., 50, 53, 243). POPS 2014 -tekstissä kuvataan ensisijaisesti tietojen ja taitojen oppimisen tärkeyttä, jonka jälkeen myös motivaatio mainitaan tärkeänä jatko-opintojen ja elinikäisen oppimisen kannalta (mt., 21). Lisäksi oivaltaminen ja ilo esitetään motivoivina ja siihen liitetään myös ryhmä ja elämyksellisyys opetuksessa (mt., 23,30). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat viimeksi esitettyjä näkökulmia, kuten myös motivaation voimaannuttavaa vaikutusta (ks. mt., 31). Kuitenkin motivaatio, motivoiminen ja motivoituminen esiintyvät vain yksittäisinä mainintoina ja niiden rooli opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on sisällöllisesti tiivistetty yllä. Tämä herättää kysymyksen siitä, millaista motivaatiota nykykoulun tuloskeskeinen kulttuuri tuottaa. Arvosanan vuoksi opiskelun voidaan nähdä tuottavan korkeintaan ulkoista motivaatiota. Jos motivaatio nähdään merkityksellisenä oppimisen prosessissa, onkin sen häviävän pieni osuus POPS 2014 -tekstissä hämmäntävä.

2.6 Keskustelua opetussuunnitelmasta

Kasvatusta ja koulua koskeva akateeminen keskustelu käydään väitöstilaisuuksissa, symposiumeissa ja julkaistuissa tutkimusteksteissä. Samat teemat ja niihin liittyvä keskustelu koskettaa kuitenkin myös noin miljoonaa muuta ihmistä, oppilaita ja opettajia. On siis merkityksellistä, mitä kasvatuksesta, oppimisesta ja kouluinstituutiosta puhutaan julkisuudessa, lehdissä ja muussa mediassa. (Ks. Husu & Jyrhämä 2006, 6.)

Julkisessa keskustelussa perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 on usein esitetty uudenaikaisena laaja-alaisine osaamistavoitteineen ja sisältöalueineen. Sen on nähty tekevän tilaa luovuudelle, yksilöllisyydelle ja valinnanmahdollisuuksille (Nissilä 2015). Uudenlaisuutta on myös kyseenalaistettu pinnallisena rakenneuudistuksena (esim. Korkeakivi 2015a). Opetussuunnitelmaa uudis-

tetaan jatkuvasti, mutta kehitystyön yksi merkittävä haaste lienee siinä, että ratkaisuja ongelmiin etsitään oppilaan ja opettajankin kokemusmaailman ulkopuolelta, valmiista merkityksistä (Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013,8). Autio (2002) jopa kärjistää, että opetussuunnitelmateorioissa menetelmä on yhtä kuin sisältö. Marginaaliin jäävät helposti esimerkiksi tunteet, joilla on merkittävä rooli oppimisessa ja oppilaan kokemusmaailmassa. Ilmaisumuodoiltaan kannustavassa opetussuunnitelmassa ei tehdä tilaa oppimisesta aiheutuville (negatiivisille) tuntemuksille, vaikka tunteiden käsittelyä yleisesti sivutaankin osana itseilmaisua ja vuorovaikutusta. Se on oppimisen kannalta merkityksellistä ja auttaa pääsemään niihin tavoitteisiin, (eheytyminen, identiteetin kehittyminen jne.) joita opetussuunnitelmassa laajaltikin esitetään. (Nikkola 2013, 62; POPS 2014.)

Tässä luvussa olemme määritelleet sitä kenttää, jolla tutkimuksemme liikkuu. Olemme kuvanneet opetussuunnitelman sisältöjä, rakentumista, sen formaalia ja informaalia luonnetta sekä tapoja jäsenellä sitä. Olemme esittäneet näkökulmia siihen, millä tavoin tutkimuksemme siihen kiinnittyy. Olemme lyhyesti alustaneet oppiaine- ja elämismaailmaontologiateemaa ja kuvanneet näiden ontologioiden suhdetta opetussuunnitelmaan. Olemme tarkastelleet integraatio- ja motivaatiokäsitteitä yleisesti koulussa, opetussuunnitelmassa sekä tämän tutkimuksen kontekstissa. Olemme myös sivunneet kouluviihtyvyyden yhteyttä motivaatioon ja esittäneet ihmetyksemme sen näkyvyydestä ja näkymättömyydestä tutkimuksemme kentällä eri näkökulmista. Viimeiseksi olemme lyhyesti esitelleet tutkimusaiheeseemme liittyvää julkista keskustelua valtakunnallisessa mediassa. Seuraavaksi esittelemme opetuskokeilua ja sen toimijoita, tutkimusprosessin eri vaiheita ja tutkimuksen tuloksia.

3 EGYPTI-PROJEKTI

3.1 *Egypti-projektin toimijoista*

Tässä luvussa esittelemme opetuskokeilun toimijoita sekä kontekstia, jossa se toteutettiin. Osio on suurimmaksi osaksi empirian kuvausta. Koska tutkimuskokonaisuuden tavoitteena on subjektiivista onnistumisen kokemusta (mm. innostus, oppilaiden aktiivinen toiminta sekä yli odotusten toteutuneet jakson tavoitteet) rakentaneiden elementtien kautta koulun toimintakulttuurin ja opetussuunnitelman ymmärtäminen, on huolellinen empiirinen kuvaus opetuskokeilusta paikallaan. Egypti-projektin kontekstin ymmärtämisen toivomme antavan valmiuksia tavoittaa niitä ajatuksia, joita pyrimme löytämään myös opetussuunnitelman äidinkielen ja historian osuuksista.

Opiskelemme kasvatustiedettä Tampereen yliopistossa. Kirjoitamme tätä tutkielmaa luokanopettajan opintoihin liittyen, osana kasvatustieteen maisterin tutkinnon vaatimuksia. Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen analyysin kohteena on peruskoulun viidennen luokan oppilaiden kanssa tehty opetuskokeilu, joka toteutettiin syksyllä 2013 ja joka oli järjestyksessään kolmas tutkintoon liittyvä käytännön opetusharjoittelu. Suoritimme sen tiiviissä yhteistyössä meille ennalta tuntemattoman harjoitteluparin kanssa. Sekä suunnittelu- että toteutusvaiheessa toinen harjoittelupari teki näkyväksi kollegiaalisen yhteistyön merkityksellisyyden, sillä ideat ja kritiikki mahdollistivat näkökulmia, joita kukaan meistä ei olisi yksin voinut tavoittaa (ks. Kujamäki 2014, 42–44). On kuitenkin huomioitava, että tutkimusaineistomme käsittää vain omat harjoitteluraporttimme, ei harjoitteluparimme tuottamaa aineistoa tai ajatuksia.

Opetettava ryhmä oli peruskoulun viides luokka, joka koostui 11–12-vuotiaista oppilaista, joista tyttöjä oli huomattava enemmistö. Opetuskokeilun suunnittelu ja toteutus rakentuivat hyvin tiiviisti juuri tämän musiikkiluokan ympärille sellaisena kuin se oli. Nikkola (2013, 59) korostaa ryhmän merkityksellisyyttä oppimisen prosessien näkökulmasta, sillä juuri ne ovat tiukasti sidoksissa tiettyihin ihmisiin ja vuorovaikutukseen heidän välillään. Hän sitoo voimakkaasti oppimisen edellytykset ryhmän dynamiikkaan (Nikkola 2013, 62). Opetusmenetelmät ja jakson eteneminen olisivat todennäköisesti muovautuneet toisenlaisiksi, jos luokka olisi ollut ryhmädynamiikaltaan toisenlainen. Ryhmänä luokka toimi vaivattomasti ja innokkaasti, mikä näkyi ohjeiden kuuntele-

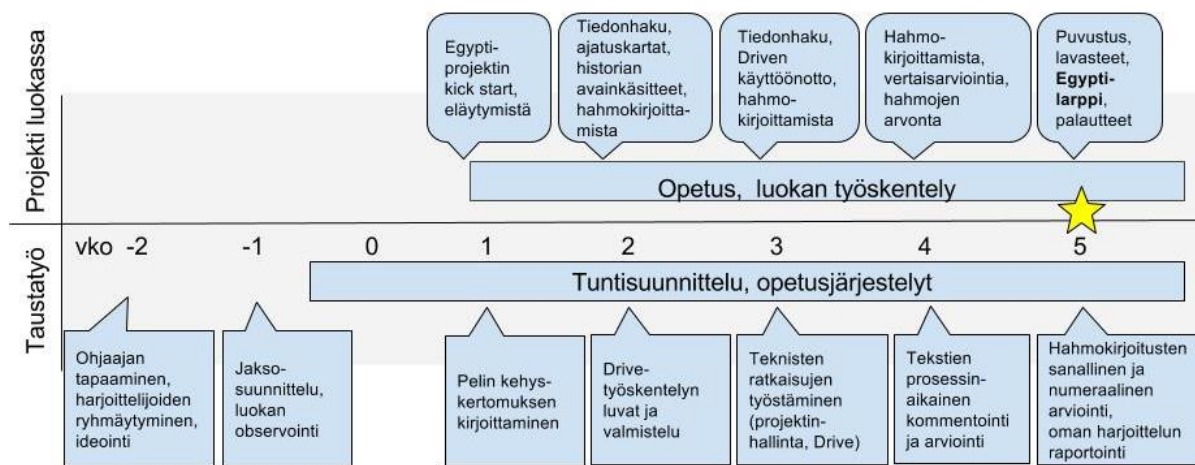
misena, positiivisena kommentointina sekä eleiden ja ilmeiden, kuten innokkaan liikehtimisen ja leveiden hymyjen kautta. Musiikkiluokkana he olivat tottuneita esiintyjiä ja improvisoijia. He olivat myöskin luokalle pääsemiseksi vaadittavan hakuprosessin vuoksi valikoitunut ryhmä. Tuntui mahdolliselta aloittaa suurisuuntainen, itselle monelta osin tuntemattomia elementtejä sisältävä projekti luovaan toimintaan tottuneen ryhmän kanssa, jossa ei tarvinnut pelätä käytös- tai järjestyshäiriöitä. Ryhmä oli tottunut tarttumaan uuteen avoimin mielin osittain ehkä siksi, että vaihtuvat opetusharjoittelijat ja opetusmenetelmät olivat heidän arkitodellisuuttaan normaalikoulun oppilaina.

Ohjaavana opettajana toimi luokanlehtori. Hänen pätevässä ohjauksessaan saimme vapaasti toteuttaa visiotamme parhaasta mahdollisesta projektista haluamallamme tavalla. Tärkeänä koimme vilpittömän kokeilemisen mahdollisuuden: meillä oli paikka ja aika olla keskeneräisiä opettajuudessamme. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 38) esittävät, kuinka opettajaksi opiskelevat usein luokkatilanteissa pyrkivät kanavoimaan opetuksensa ennalta säänneltäväksi, tunteiden kontrolloinnin mahdollistavaksi kokonaisuudeksi. Tällöin hallinnan tavoittelu saattaa estää kaikkien osapuolien oppimista. Kokemuksemme sekä luokkatyöstä että ohjauksesta oli onneksi lähes päinvastainen. Ryhmäohjaus- ja pariohjauskeskusteluissa saimme tukea ja mahdollisuuden oppia haastavista tilanteista. Ryhmäohjauksen puolesta (yksilöohjauksen sijaan) puhuvat myös Nummenmaa ja Ruponen (1996, 186), sillä se mahdollistaa antoisan dialogin. Luokkatilanteissa lehtori ei puuttunut opetukseemme, eikä näin tullut harjoittelijan ja oppilaan väliin. Tämä oli merkityksellistä, sillä se antoi meille tilan uskottavaan opettajuuteen oppilaiden silmissä, vaikka viimeinen valta ja vastuu säilyivät ohjaajalla. Ohjauksessa toteutui Heikkisen (1996, 168) kuvailema ote, jossa ohjaaja toimii ikään kuin konsulttina, kumppaninaan työntekijä, joka kantaa vastuun omasta tehtävästään. Tällöin ohjaus rakentuu vuorovaikutuksessa, jossa sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin.

3.2 Egypti-projektin kuvausta

Egypti-projekti oli viisi viikkoa kestävä äidinkielen ja historian oppiaineintegraatiototeutus. Integraation käsitettä olemme määritelleet teoreettinen viitekehys-luvussa. Opetuskokeilun osalta integraatiokäsitteellä tarkoitetaan kahden oppiaineen sisältöjä yhdistelevää kokonaisuutta opetuksessa (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 11). Merkityksellistä on, että aineiden sisällöt yhdistyisivät rakentavasti ja tarkoituksenmukaisesti kielen tasolla siten, että niiden yhdistyminen palvelee molempien aineiden sisältö- ja oppimistavoitteita. Toisaalta integraatio toteutui myös syvemmillä tasolla, jossa äidinkieli nähdään ihmisen toimintana ja ajatteluna, kielen ja tiedon hahmottamisena suhteessa ympäröivään maailmaan (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 10). Lähestymistapa oli

samalla ilmiölähtöinen, sillä viiden viikon ajan kaikki jakson äidinkielen neljä ja historian kaksi viikkotuntia käytettiin ryhmän keskinäisen pelitapahtuman, Egypti-larpin, valmisteluun.



KUVIO 2. Egypti-projekti aikajanakuvauksena.

Tässä luvussa kuvaamme Egypti-projektin käytännön toteutusta. Pyrimme jäsentämään jakson kulkua viiden viikon aikajanakuvauksella (kuvio 2), jota edelsi kahden viikon valmistautumisjakso. Janan yläpuolella on hahmoteltu projektin etenemistä oppilaiden ja opetusharjoittelijoiden yhteisessä arjessa, janan alapuolella kuvaillaan opetusharjoittelijoiden tekemää, oppilaille näkymätöntä työtä. On kuitenkin todettava, että kuten mikä tahansa projektitoteutus, myös tämä sisälsi runsaasti päällekkäisiä prosesseja sekä spontaaneja käytännön ratkaisuja, jotka eivät suinkaan aina pohjautuneet huolelliseen etukäteissuunnitteluun. Vaikka kyseessä oli opetusharjoittelu, ei meiltä odotettu tai vaadittu teoreettista lähestymistä opetukseen. Opetuskokeilu ei ollut alun perin millään tavalla tiukkaan teoriakehykseen kiinnitetty tai analysoitavaksi tarkoitettu. Projektikuvauksemme perustuu opetuksen rungoksi tehtyihin jaksosuunnitelmiin, osana koko tutkimuksen aineistoa käytettyihin opetusharjoittelijoiden harjoitteluraportteihin, muisteluun sekä jakson aikana tekemiimme muistiinpanoihin.

3.2.1 Egypti-projektin lähtökohdista ja suunnittelusta

Syksyllä 2013 oli käytäntö, että oman parin sai valita ja luokka-asteesta sai esittää toiveita, mutta kaikki muu oli harjoittelijan näkökulmasta sattumaa. Yhtä luokkaa kohti valittiin kaksi harjoitteli-

japaria. Tapasimme luokalle tulevan toisen harjoitteluparin ensimmäistä kertaa ohjauksessa Normaalikoululla ja huomasimme, että hekin ovat kokeilunhaluisia ja ylimääräistä työtä pelkäämättömiä opiskelijoita. Päädyimme vapaaehtoisesti toteuttamaan yhteistä projektia, jonka onnistuminen vaatisi kummankin parin tiivistä sitoutumista projektin hallintaan ja toteuttamiseen. Oppilaiden näkökulmasta kyse oli yhdestä eheästä projektista, jossa molemmat harjoittelijaparit opettivat ja ohjasivat vuorotellen, välillä myös samanaikaisesti.

Ennen opetuksen aloittamista observoimme luokkaa ja tutustuimme oppilaisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Observointipäivä oli merkityksellinen, silloin heräsi ajatus muun muassa jokaisen oppilaan päivittäisestä positiivisen huomioimisen tarpeesta. Huomasimme, että luokka on aktiivinen ja suhtautuu meihin uusiin aikuisiin mutkattomasti. Ohjaava luokanlehtori rohkaisi luovaan, integroivaan otteeseen ja neuvoi pyrkimään opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin.

Jaksosuunnitelmat teimme yhteistyönä opetusharjoittelukollegoidemme kanssa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004) ja normaalikoulun oman opetussuunnitelman (Normaalikoulun OPS) pohjalta. Jaksosuunnitelmissa kuvattiin opetuksen tavoitteet, opetettavat sisällöt, eteneminen, toteutustavat sekä arviointi. Niiden tuottaminen yhdessä, vaikkakin kiireessä ja paineen alla, selkeytti meille jakson toteuttajina kokonaiskuvaa projektista ja sitoutti toimimaan ryhmänä yhdessä luotujen päämäärien saavuttamiseksi. Tämän kehyksen puitteissa kehitelimme toimintatapoja projektin aikana, esimerkiksi oppilaiden taitoihin tutustuessamme. Jaksosuunnittelu oli tärkeää, vaikka koimme suunnitelmalomakkeet jäykiksi, mekaanisiksi struktuureiksi, jotka palvelevat heikosti projektimaista opetusta ja ajavat suunnittelua kaavamaisen, ennalta määrätyn toiminnan toteuttamiseen. Jaksosuunnitelmia jälkikäteen lukemalla ei voikaan tavoittaa innostusta, joka vallitsi Egypti-jaksoa suunniteltaessa. Liite 2 sisältää otteita jaksosuunnitelmista, esimerkiksi tavoitteet ja hyvän osaamisen kuvaukset äidinkielen ja historian osalta.

Lähtökohtia projektin suunnittelussa olivat kokemuksellisuus, elämyksellisyys, eläytyminen, ryhmässä tekeminen ja toiminnallisuus. Halusimme, että oppiminen olisi innostavaa. Tällaiset tekijät olimme itse kokeneet tärkeiksi omasta kouluajasta mieleen painuneissa oppimisen hetkissä tai ne olivat yliopistossa alkaneet kiinnostaa meitä. Esimerkiksi yliopiston historian didaktikko oli nostanut arvoon tunnekokemuksen merkityksen historian opetuksessa (ks. myös Huttunen 2003, 223–229). Talibin (2002, 57) ja omien havaintojemme mukaan opettajankoulutuksen ja koululaitoksen käytännöt perustuvat vahvaan käsitykseen siitä, että älykkyys olisi tunteita arvokkaampaa. Tämä käsitys marginalisoi tunteet. Myös julkisessa keskustelussa on esitetty perusteluja luovien, tunteisiin perustuvien historian opettamisen tavoitteiden puolesta (ks. esim. Yläjärvi 2014).

Oppiaineintegraatiolla halusimme paitsi luoda oppilaille koherentin opetuskokonaisuuden, myös toteuttaa itsellemme uudenlaista tapaa opettaa ja oppia. Halusimme jakson poikkeavan siitä,

mitä koulu normaalisti lapsille käsityksemme mukaan on. Nykykoulun puuduttavaa arkea kuvaavat teksteissään esimerkiksi Järvilehto (2014, 20–23), Lonka (2011, 344–346) ja Lyytinen (2014). Näiden ajatusten kannattelemina päätimme ennakoluulottomasti kokeilla liveroolipeliä opetusmenetelmänä. Vain yhdellä neljästä harjoittelijasta oli ennalta kokemusta liveroolipelaamisesta ja koulutyömuotona se oli meille kaikille täysin uusi.

Liveroolipeli eli LARP (Live Action Role Play) tarkoittaa pelitilannetta, jossa pelaajat eläytyvät roolihahmonsa elämään kokonaisvaltaisesti muun muassa liikkeen, puheen ja pukeutumisen keinoin. Sitä on verrattu improvisaatioteatteriin, mutta erona on, että liveroolipeli ei ole esitys, sillä ei lähtökohtaisesti ole yleisöä (ks. Larp.fi). Pitkänen (2008, 5) erottelee pro gradu -tutkielmassaan pedagogisen liveroolipelaamisen tavanomaisesta liveroolipelistä ennen draamatapahtumaa ja sen jälkeen tapahtuvan yhteisen työskentelyn perusteella. Tutustuimme vasta harjoittelujakson jälkeen kyseiseen Pitkäsen pedagogista liveroolipelaamista historian opetusmenetelmänä tutkivaan opinnäytetyöhön. Kettula (2012, 11) täydentää väitöskirjassaan liveroolipelin määrittelyä tarkentamalla, että pelikokemus muuttuu oppimiseksi reflektion avulla. Tulokset-luvussa reflektiota tarkastellaan yhtenä projektimme onnistumisen kannalta merkityksellisistä rakennuspalikoista.

3.2.2 Egypti-projektin aloituksesta

Egypti-projektin aluksi oppilaiden kanssa käytiin huolellisesti läpi jakson tavoitteet (ks. liite 2), sisällöt, työmuodot ja arviointi. Oli tärkeää, että he ymmärsivät, millainen kokonaisuus oli alkamassa, mitä heiltä odotettiin ja miten heitä arvioitaisiin. Erityisesti se, ettei jaksolla opittua mitataisi kokeella, vaan että valmis prosessikirjoitus eli hahmoteksti olisi osaamisen näyte sekä äidinkielen että historian osalta, oli aivan uutta oppilaille. Kokeen sijaan jakso päättyisi yhteiseen pelinomaiseen leikkiin, larppipäivään. Leikin voi määritellä esimerkiksi toiminnaksi, joka on hauskaa, muuttuvaa, autonomista ja helppoa. Leikkiminen on vapaaehtoista, eikä siinä ole oikeita tai vääriä vastauksia. (Järvilehto 2014, 17–19.). Muun muassa Fordellin (2003, 110–111) ja Uusikylän (2002, 50) mielekkäänä pitämä, läpi jakson jatkuva, läpinäkyvä arviointi selkeine perusteineen antoi oppilaille kannustimen harjoittaa itsearviointia ja panostaa omaan työskentelyyn koko prosessin ajan. Oppilaat saivat mahdollisuuden ottaa vastuuta omasta työskentelystään.

Larpin lanseeraaminen (Kick start) sai luokassa aikaan innostuneen ja jännityksentäyteisen kuhinan. Konkretisoimme oppilaille larppaamista näyttämällä otteita monelle tutusta tv-ohjelmasta, Syrhästä (Yle 2014). Se on löyhästi käsikirjoitettu, liveroolipeliä muistuttava sarja, jossa lapset seikkailevat kuvitteellisessa maassa tehtäviä suorittaen. Tutun ohjelman avulla saa-

toimme päästä lähemmäs oppilaiden omaa elämismaailmaa ja saimme projektille helposti lähestyttävän ja turvallisen tuntuksen alun, vaikka tapa toimia oli muutoin ennalta tuntematon. Projektin lanseerauspäivän lopuksi siirryttiin kuvitteelliseen muinaiseen Egyptiin moniaistisen (tunto, haju, maku, kuulo, näkö) elämyspolun kautta. Eläytymistunti oli rakennettu luokasta erillään olevaan tilaan. Kick start -päivän tarkoituksena oli herätellä oppilaat tiedon ja tunteen tasolla. Byman (2002, 25) kuvailee erästä pelkistettyä reseptiä motivoida oppilaita koulutyöhön: tuota aluksi sopiva hämmennys ja epävarmuus, joka vaatii välttämättä lievitystä, mikä taas onnistuu luontevasti tiedonhaulla ja tutkimisella. Byman ei kuitenkaan väitä, että tällaiset helpot reseptit olisivat riittäviä ratkaisuja koulumotivaation ongelmiin.

3.2.3 Prosessikirjoittamisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta

Jakson aikana oppilaat tutustuivat Egyptin historian sisältöihin vaihtelevien työtapojen ja tehtävien avulla. Jakson aikana oppimateriaalina käytettiin animaatioita (mm. Unien Prinssi), internetiä, historian eri oppikirjoja, karttakirjaa, kaunokirjallisia lähteitä oppilaiden itsensä, että opettajien äänen lukemana (mm. Sinuhe egyptiläinen) sekä äänikirjaa. Monipuolisten lähteiden käyttö sekä erilaiset luku- ja lähestymistavat toteuttivat POPS 2014 -tekstissä kaikkia oppiaineita koskettavaa monilukutaidon (multiliteracy) laaja-alaista osaamistavoitetta (Kulju 2015, 98, 108; POPS 2014).

Prosessikirjoitustyönsä aluksi kokosimme luokan Egyptiä koskevat tiedot ja käsitykset yhteiseen ajatuskarttaan. Prosessikirjoittamisella tarkoitamme tässä vaiheittain etenevää, pitkäkestoista kirjoitustyötä, joka sisältää myös tiedonhankintaa ja työskentelynaikaista itse- ja vertaisarviointia. Totesimme yhdessä, että ryhmällä oli valtavasti etukäteistietoa jakson asioista, vaikkei kukaan ollut koskaan ollut yhdelläkään (muinaista) Egyptiä tai korkeakulttuurin syntyä käsittelevällä oppitunnilla.

Oppilaat jäsentelivät yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin tuotettua tietoa historian jaksosisällön tärkeimmiksi avainkäsitteiksi. Repo-Kaarento (2007, 37) määrittelee yhteistoiminnallisen oppimisen, useita tutkijoita siteeraten, hämmästyttävällä tarkkuudella juuri siten, kuin se opetuskokeilussamme pääasiallisesti toteutui. Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnuspiirteitä ovat “...ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus, ryhmän jäsenten yksilöllinen vastuu, vuorovaikutteisuus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu sekä oppimisen ja ryhmän toiminnan arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin” (ks. myös Järvinen 2006, 84; Siltala 2010, 31). Positiivisella keskinäisriippuvuudella tässä tarkoitetaan sitä, että jokainen tarvitsi muita ryhmäläisiä saavuttaakseen omat tavoitteensa. Projektissamme tämä oli lähtökohta; kaikki toiminta tähtäsi luokan yhtei-

seen pelipäivään. Tiivistäen ymmärrämme yhteistoiminnallisen oppimisen tässä tutkimuksessa kuten Siltala (2010, 32): sen “tavoitteena on osallistujien yhteinen pyrkimys samaan päämäärään, tehtäviä oikealla tavalla jakamalla. Yhteisön oppiminen on enemmän kuin yksilöiden oppimisen summa.”

Oppilaiden löytämät ja opettajien hieman tiivistämät 26 avainkäsitettä, kuten esimerkiksi korkeakulttuuri, Niili, orjat ja maanviljely, kattoivat pääpiirteittäin luokassa käytetyn historian oppikirjan Egypti-jakson sisällöt. Näiden avainkäsitteiden ympärille oppilaat kirjoittivat aluksi käsin, myöhemmin verkossa Google Drive -sovelluksessa eläytyvän kertomuksen muinaisen Egyptin asukkaasta ja tämän elämästä. (Ks. Kulju 2015, 100.) Oppilaan kertomuksesta tuli käydä esille oppilaan ymmärrys käsitteistä sekä tajusta tavoittaa historiallista elämää ja maailmaa. Myös vallinneiden olosuhteiden ymmärtäminen ja niiden vaikutus tavallisen ihmisen arkeen tuli ilmetä tuotetusta tekstistä. (Esimerkki hahmokirjoituksesta tekstilajina; ks. johdannon aloitus ja liite 3). Luovaa mielikuvitustekstiä ja asiatekstiä fuusioiva hahmokirjoitus ei suoraan vastaa mitään vakiintunutta tekstilajia ja se oli tuntemattomuudessaan sekä haasteellisuudessaan kiinnostava. Kulju (2015, 98) puolestaan näkee, että projektissa tuotettu teksti edusti kuvailevaa tekstityyppiä, mikä poikkeaa perinteisestä narratiivisesta alakoulun kirjoitelmasta (ks. Linna 1994).

Lähtökohtana tiedonhankintaan ja eläytymiseen oli oppilas kirjailijan roolissa -ajattelu, Helena Linnan (1994) prosessikirjoittamisen mallin mukaan. Eläytymistä helpottamaan ja konkretisoimaan tutustuimme Sinuhe egyptiläiseen (Waltari 1945) lukutehtävien, radioteatterin ja ääneen lukemisen avulla. Totesimme oppilaiden kanssa, että kirjailija toteutti tarkkasilmäisen ja uskottavan kertomuksen muinaisesta maailmasta, vaikkei ollut koskaan käynyt Egyptissä. Tavoitteenamme oli auttaa oppilaita löytämään kirjailijan rooli ja näkemään tiedonhankinnan ja ymmärtämisen tärkeys osana kirjoitusprosessia. Lisäksi kirjailijuusajattelun kautta oppilaille oli mahdollista muodostua kokemus itsestään taitavina ja osaavina tiedontuottajina, sekä yksilöinä että ryhmänä. Työssä harjaantuivat myös yhdessä toimimisen tärkeät taidot, jotka on nähty heikkenevinä nykyisessä yksilöön keskittyvässä koulussa. (Ks. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012.)

Prosessikirjoittaminen oli aluksi käsin kirjoitettujen muistiinpanojen, ajatuskarttojen ja erilaisten tekstiluonnosten (portfoliotyöskentely) tekemistä. Ryhmä osoittautui hyviksi kirjoittajiksi ja tietotekniikan käyttäjiksi; aluksi vallinneen ihmetyksen jälkeen tarkoituksenmukaista tekstiä syntyi nopeassa tahdissa. Tästä rohkaistuneina otimme jakson puolivälissä kirjoittamisen avuksi käyttöön Google Drive -sovelluksen, jota olimme omissa opinnoissamme käyttäneet verkkotyöskentely-ympäristönä. Sovellus oli oppilaille uusi, mutta sen käyttö opittiin nopeasti ja se mahdollisti yhteisen, reaaliaikaisen työskentelyn verkossa, sekä koulussa että kotona. Oppilaat pääsivät helposti lukemaan toistensa keskeneräisiä hahmokirjoituksia ja antamaan vertaispalautetta.

Vertaispalautteesta on hyviä kokemuksia. Esimerkiksi Järvinen (2006, 106) kirjoittaa kaverien antaman palautteen myönteisestä vaikutuksesta oppilaiden tarinoiden juonenkehitykseen. Hahmokirjoituksia jatkettiin oppituntien jälkeen myös kotitehtävänä. Lisäksi projektin loppupuolella oli läksynä kirjoituksen hiomisen ohella käydä kommentoimassa vähintään kolmen luokkaverin tekstiä. Google Drive -työskentelyn kannustamina oppilaat innostuivat toistensa teksteistä ja lukivat ja kommentoivat toistensa hahmotekstejä vapaaehtoisesti vielä jopa nukkumaan mennessään älypuhelimillaan. Myös opettajat saattoivat seurata kirjoitusten etenemistä koska tahansa, reaaliaikaisesti. Luokassa opittiin uusi tapa lukea ja kirjoittaa. Näyttää siltä, että pääsimme ajankäytöllisiä sovelluksia käyttämällä lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa. Sen kautta rakentui myös formaaleja tavoitteita ja sisältöjä toteuttava, mutta esimerkiksi ajankäytöllisesti informaali yhteys oppilaiden ja opettajien välille.

3.2.4 Tutkivasta oppimisesta

Prosessikirjoituksen käytännön toteutus Egypti-projektissa vastasi lähes täysin tutkivan oppimisen mallia (Fordell 2003, 167–169; Lonka 2011, 347–349). Fordell (2003, 167–169) jäsentelee tutkivan oppimisen prosessin etenemistä seuraavasti: Tutkiva ote oppimisessa lähtee mielenkiinnon ja motivaation herättelystä ja etenee mitä, miten ja miksi -kysymysten yhteiseen pohdintaan. Sen voi nähdä myös dynaamisena kysymys-vastausprosessina, joka toimii yhteisöllisesti (Lonka 2011, 349). Runkosuunnitelman vaiheessa aihetta jäsennellään eri keinoin, pohditaan yhdessä olemassa olevaa tietoa ja ennakkokäsityksiä aiheesta ja tutustutaan lähteisiin (ks. myös Lonka 2011, 348). Näistä saadaan työskentelylle luuranko, jonka ympärille kasvatetaan lihaa prosessin edetessä. Tiedonetsinnän vaiheessa hankitaan tarpeellinen tieto ja täsmennetään näkökulmaa. Esimerkiksi kirjoittaminen etenee hyvin saadessaan terää työnaikaisesta palautteesta, kommunikatiivisesta arvioinnista ja rohkaisusta. Kaikkien vaiheiden välissä ja lopuksi työtä tarkistetaan ja pohditaan eri näkökulmista.

Vaikka emme tietoisesti pyrkineet projektissamme tutkivaan opettamiseen, toteutimme sitä käytännössä työssämme. Työskentelymallia on esitetty tavoitteeksi myös onnistuneelle opettajan koulutukselle (Korpinen 1996, 28; ks. myös Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013). Tutkivan opettajuuden voi nähdä toteutuvan ainakin kahdella tasolla: toisella tasolla toteutuu opettajan reflektiivinen ote, jossa omaa toimintaa tarkkailemalla ja muuttamalla vaikutetaan opetuksen toteutumiseen. Toinen taso on konkreettinen toiminta luokkatyössä; se on menetelmien ja toimintatapojen kokeilemistä.

3.2.5 Tutkivasta puheesta

Tulkitsemme, että kommentoidessaan toistensa keskeneräisiä tekstejä, oppilaat siirtyivät käyttämään tutkivaa puhetta. Tutkivassa puheessa keskustelijat tarjoavat toisilleen mielipiteitä, vaihtoehtoja, pohtivat kriittisesti eri näkökulmia ja koettavat ymmärtää toisiaan. Repo-Kaarenon (2007, 110–111) mukaan tämä lisää oppimista. Hän perustelee väitettä muun muassa Mercerin 1990-luvulla tekemän lapsiryhmien oppimisen tutkimuksilla, joiden pohjalta on eroteltu kolme puheen muotoa: tutkiva (explorative talk), kumulatiivinen (cumulative talk) ja kiistelevä puhe (disputative talk). Oppilaiden Egypti-projektin aikaista kirjoitustyöskentelyä voisi paikoittain verrata esimerkiksi tähän meneillään olevaan tutkimusraportin kirjoittamiseen; se oli yhteisen ymmärryksen lisäämistä käsitteiden kirjallisen testauksen ja tarinaan sijoittelun keinoin joustavassa verkkoympäristössä.

Hahmokirjoitustekstit siis kuvailivat kuvitteellisen muinaisen egyptiläisen elämäntarinaa yksilön kokemuksesta käsin. Valmiit hahmokirjoitukset arvottiin pelattaviksi koko luokan kesken, jolloin kenen tahansa luokkakaverin auttaminen esimerkiksi tiedonhaussa ja kirjoittamisessa paransi mahdollisuuksia hauskempaan ja onnistuneempaan peliin yhdessä. Kukaan ei voinut taktikoiden kirjoittaa parhaalle ystävälleen tai vihamiehelleen räätälöityä tekstiä, eikä itsekirjoitettua hahmoa saanut pelata. Tämä vaikutti olevan motivoivaa oppilaille – tekstistä kannatti tehdä mahdollisimman hyvä.

Tämä on Repo-Kaarenon (2007, 110–111) mukaan täysi vastakohta kilpailulliselle toimintatavalle, negatiiviselle riippuvuudelle, jossa yhden voitto on toisen häviö. Monimenetelmäisen, sosiaalisen oppimisen tehokkuudesta kirjoittavat samassa hengessä myös Järvilehto (2014, 152), Järvinen (2006, 84) ja Lonka (2011). Avoin kirjoitusprosessi, jossa jokainen toimi aktiivisena tuottajana ei myöskään pyrkinyt muuttamaan oppilaita tai heidän tekstejään samankaltaisiksi, vaan päinvastoin erilaiset tekstit ja hahmot rikastuttivat yhteistä prosessia ja lopulta roolipeliä (ks. myös Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 20). Näemme, että erilaisuuksia aidosti rikkautena pitänyt projekti poikkeaa koulun vallitsevasta toimintakulttuurista. Suunnitelmissa ja opetuspuheessa erilaisuuden ongelmallisuus toki häivytetään kohteliaasti.

3.2.6 Larppipäivästä

Koko jakson loppuhuipennuksena oli kirjoitettujen hahmojen henkiin herättämiseen perustuva li-veroolipeli. Oppilaat olivat arvonnassa saaneet luokkakaverin kirjoittaman hahmokirjoitustekstin (ks. näyte liite 3), joka kuvaili, millaista hahmoa kukin roolipelissä esittää. Hahmotekstien lukemisen ja niistä keskustelun lisäksi larppiin valmistauduttiin peliä edeltävänä päivänä erilaisten draamallisten eläytymisharjoitusten avulla. Näissä oppilaat pääsivät konkreettisesti testaamaan seuraavan päivän pelihahmoa; miten kävellä, puhua, elehtiä ja niin edelleen.

Oppilaiden kirjoittamat roolihahmot olivat eri ikäisiä muinaisen Egyptin miehiä ja naisia, jotka edustivat eri yhteiskuntaluokkia orjista korkea-arvoisiin pappeihin ja kirjureihin. Hahmojen määrä jäsenyi muinaisen yhteiskuntamallin mukaisesti, köyhää väkeä oli paljon ja kaiken yläpuolella, jumalallisessa asemassa oli faarao. Yhdessä pohdittiin etukäteen, miten eri asemassa olevat ihmiset kohtaisivat pelissä; esimerkiksi orja ei voisi koskaan antaa käskyjä korkeassa asemassa olevalle kirjurille. Pelin puvustus innosti ryhmää. Oppilaat, harjoittelijat ja ohjaava lehtori kokosivat hahmoilleen puvut peliä varten koulun pukuvarastosta ja täydensivät niitä halutessaan vielä kotoa tuoduilla asusteilla.

Pelitila valmisteltiin luokan vapaaehtoisista ja harjoittelijoista koostuneella kokoonpanolla peliä edeltäneenä iltapäivänä. Tämä tarkoitti iloksemme lisäksi suurta osaa ryhmäläisistä, vaikka työ piti tehdä koulupäivän päättymisen jälkeen. Pelialue rakennettiin koulun kirjastotilaan. Kolme viikkoa ennen larppipelipäivää julkaistu, harjoittelijoiden yhdessä kirjoittama pelin kehyskertomus määritteli pelin tapahtumaympäristön. Roolipeli sijoittui fiktiiviseen markkinapäivään, jonka aluksi faarao vihki käyttöön uuden kastelukanavan Theban lähistöllä. Paikalle oli kerääntynyt paljon kansaa pitkien matkojen takaa. Kirjastoon lavastettiin faaraon palatsi sekä markkinatori myyntikojuineen.

Larppiaamuna oppilaat ja opettajat muuttuivat muinaisiksi egyptiläisiksi luokkaan järjestetyssä puvustamossa. Jännittynyt ja iloinen kuhina täytti tilan, kun teimme toisillemme kampauksia ja maskeerauksia ja viimeistelimme roolivaatteita. Samalla kukin siirtyi arvonnassa saamansa pelihahmon rooliin. Peli julistettiin alkaneeksi ja hahmot alkoivat toimia kukin roolilleen ominaisissa tehtävissä. Papit pitivät puheita ja tarkkailivat taivaan merkkejä, kauppiaat kävivät kauppaa ja orjat toimittivat isäntiensä asioita ja keskittyivät olemaan nöyriä.

Tällä oli mielenkiintoinen vaikutus ryhmän dynamiikkaan, sillä hahmojen yhteiskunnalliset roolit asettivat oppilaat tavallisesta poikkeaviin keskinäisiin asemiin. Tämä koski paitsi oppilaiden, mutta myös heidän ja opettajien välisiä suhteita. Myös opettajissa oli yksi orja ja yksi maanviljeli-

jän vaimo, he kummatkin olivat huomattavasti alhaisemmassa asemassa kuin esimerkiksi muutamien oppilaiden pelaamat papit, kirjurit tai faaraan sotilaat. Pelin juoni kehittyi pelaajien tekemien pelin aikaisten valintojen mukaisesti, sillä pelille oli kirjoitettu vain löyhä lähtötilanne. Kolmetuntisen liveroolipelin aikana nousi orjien kapina, papistossa tehtiin vallankumous, kauppiaat rikastuivat ja köyhtyivät, faarao yritettiin myrkyttää ja lopulta vietettiin vanhan sotapäällikön häitä. Pelitauon aikana muinaisen Egyptin kansa söi aterian koulun ruokalassa, mikä aiheutti kunnioittavaa ihmetystä muun kouluväen keskuudessa. Lopuksi peli julistettiin päättyneeksi. Larpin jälkeen pidettiin arkeen palauttava välitunti ja siivottiin tilat yhteistoiminnallisesti. Lopuksi jaettiin keskustellen kokemuksia ja tehtiin lyhyt koonti päivän herättämistä ajatuksista. Kotiin lähti iloisesti tapahtumia kertaileva, mutta väsynyt oppilasryhmä ja ohjaajat.

Pelipäivä oli arvioinnin ulkopuolella olevaa toimintaa. Tämä on koulussa tavallisuudesta poikkeavaa, sillä yleensä jaksot päättyvät testiin, jonka perusteella arvosana pääosin määräytyy. Vaikka testaamisesta (kokeista) puhutaankin nykyään usein oppimistilanteina, ei tutkiminen ole mahdollista tilanteessa, jossa lopputulos ja jopa prosessi on ennalta määriteltä (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 43). Uusikylä (2002, 51) puolestaan huomauttaa, että palkkioina koulussa toimivat arvosanat vähentävät luovuutta ja syövät sisäistä motivaatiota, sillä tärkeimmäksi nousee vain palkinnon tavoittelu. Larpissa oli päinvastoin: tavoitteena oli leikki, rento tunnelma ja väärin tekemisen pelon voittaminen.

Luokassa vallitsi havaintojemme mukaan innostunut, iloinen ja avoin ilmapiiri koko jakson ajan. Tämä välittyi opettajille paitsi ulkoisina merkkeinä, kuten hymyinä, nauruina, innostuneina eleinä ja ilmeinä, myös oppilaiden aktiivisena toimintana liittyen projektiin. He kyselivät ja keskustelivat kanssamme ja keskenänsä projektista ja siihen liittyvistä tehtävistä myös pitämiemme oppituntien ulkopuolella. He tekivät projektiin liittyvää ylimääräistä työtä, kuten valmistelivat pelipäivän pukuja ja rekvisiittaa oma-aloitteisesti. Jaksoon liittyvään vapaaehtoiseen iltapäiväkerhoon, osallistuivat lähes kaikki luokan oppilaat, joilla ei ollut harrastusestettä tai jotain muuta pakollista menoa. Rantalan (2006, 33–43) mukaan ilo voidaan nähdä oppimista sekä positiivisen minäkuvan ja itsetunnon kehitystä tukevana keskeisenä elementtinä. Järvilehto (2014, 35) puolestaan kirjoittaa, että oppimisen ei kuuluisi olla tylsää. Jos se kuitenkin on sitä, se ei luultavasti ole oppimista ollenkaan. Luokanlehtorin mukaan opetuskokeilun aikaisissa tuotoksissaan ja osallistumishalukkuudessaan monet oppilaat ylittivät itsensä.

3.2.7 Egypti-projektin arvioinnista

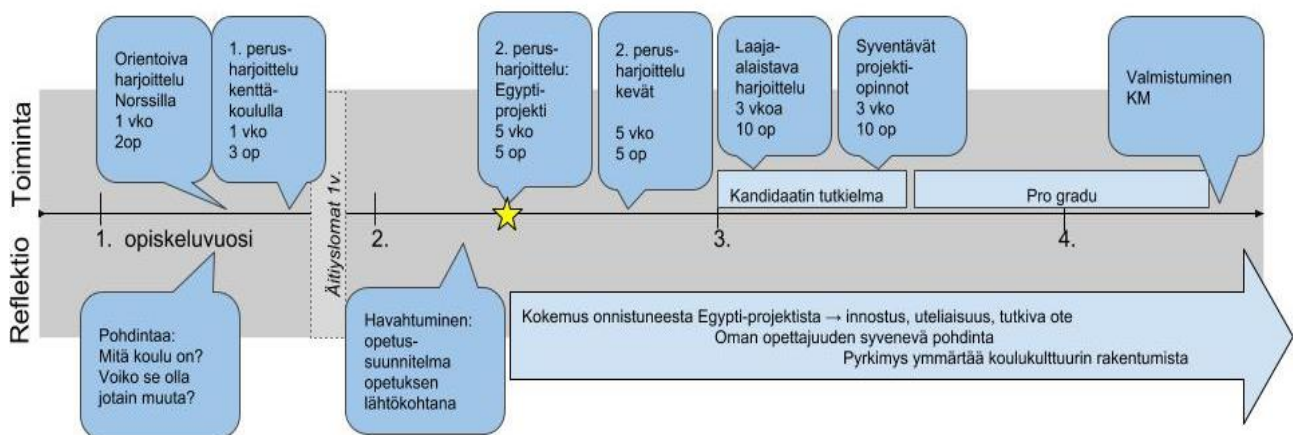
Egypti-projektin yhteydessä ei pidetty kokeita, sillä hahmokirjoitusteksti toimi arvioitavana tuotoksena sekä äidinkielen että historian oppiaineissa. Vaikka varsinainen loppuarviointi (ks. liite 4) jaettiin oppilaille tutkimusaineiston keräämisen jälkeen, oli arviointi projektissa jatkuvaa ja prosessimaista. Koska arviointi on kiinteästi läsnä lähes kaikessa koulun toiminnassa, nostamme sen tässä lyhyesti esiin. Muutoin emme käsittele arviointia tässä pro gradu -tutkielmassa.

Arviointi toteutui pääasiallisesti itse- ja vertaisarvioinnin keinoin; ulkoinen kontrolli oli siis melko väljää ryhmän itsensä toimiessa vastavuoroisena palautteenantajana ja vastaanottajana. (Ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 54.) Verkkokirjoittaminen antoi periaatteessa kenelle tahansa mahdollisuuden kirjoittaa oppilaan tekstiä. Käytetystä kielestä päätellen tekstit olivat kuitenkin oppilaiden omia. Tarkistusta lieene tehty kotijoukkojen kanssa, eikä se ollut kiellettyä. Jos tehtävä itsessään kannustaa oppilasta lisätyön pariin vapaa-ajalla, parhaimmillaan yhdessä vanhempien kanssa, voimmeko olla muuta kuin tyytyväisiä? Oppiminen on ajattelemista ja itselle tärkeän asian kanssa vietetty aika on antoisaa ja palkitsevaa. Eikö tällaisen yhteistyön näkyminen positiivisesti arvioinnissa ole silloin paikallaan? Petkuttamisen ja jopa toisten työn sabotoimisen mahdollisuus Google Drive -työskentelyssä teki oppilaista vastuullisia toimijoita. Omalla toiminnallaan pystyi nyt vaivatta osoittamaan olevansa luottamuksen arvoinen. Tällainen läpinäkyvyys ei ole koulumaailmassa aina mahdollista tai siihen ei pyritä. Me uskalsimme ryhtyä kokeiluun, sillä käsillä oli opetuskokeilu ja olimme harjoittelijoita, jotka saivat myös epäonnistua.

4 TUTKIMUSKOKONAISUUDESTA, MENETELMISTÄ JA MERKITYKSELLISYYDESTÄ

4.1 Tutkimusprosessin lähtökohdista

Aloitimme Egypti-projektin kuvailun jäsentelemällä jaksoa kuvan avulla. Nyt pyrimme samaan tutkimusprosessin kuvaamisessa. Kuviossa 3 jäsennämme aikajanalla tutkimustyön lähtökohtia ja etenemistä suhteessa oppilaiden kanssa tehtyihin käytännön harjoittelujaksoihin, muun muassa Egypti-projektiin. Janan yläpuoli kuvaa toimintaa ja alapuoli oman opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta tärkeitä huomioita ja niistä seuranneita sisäisiä prosesseja. Näemme tämän tärkeänä, koska yksi tämän ajallisesti monikerroksisen tutkimusraportin haasteista on pitää lukija selvillä siitä, mistä ajasta tutkimuksessa kulloinkin puhutaan.



KUVIO 3. Opiskelupolkumme ja tutkimusprosessin aikajanakuvaus.

Olemme suorittaneet luokanopettajaopintomme verrattain ripeästi, kolmessa ja puolessa läsnäolovuodessa. Siitä yli puolet olemme työskennelleet tämän tutkimusaiheen parissa. Opintojemme alussa heränneet ajatukset ovat olleet polttoainetta opetuskokeilun ideoinnille ja sittemmin tehty kandidaatintutkielma ja sen laajentaminen pro gradu -työksi ovat vetäneet yhteen koko opiskeluajan ajatuksia. Olemme huomanneet, että tutkimustyö kokoaa niin tiedollista kuin kokemuksellista sisältöä antoisalla tavalla ja on auttanut olennaisesti oman ammatillisen identiteetin muokkaamisessa ja tunnistamisessa. Reflektion näkökulmasta merkityksellinen ajanjakso oli myös kummankin äitiyslomavuosi, jonka aikana kävimme paljon keskusteluja, joissa jäsentelimme ajatuksiamme koulusta ja opettajuudesta. Se tarjosi myös aikaa sulatella uusia ajatuksia, joita oli herännyt ensimmäisenä opiskeluvuonna.

Tuona ensimmäisenä opiskeluvuonna (2011–2012) kasvatustieteen perusopintojen luennoilla Tampereen yliopiston kasvatustieteen lehtori, tämän pro gradu -tutkielman ohjaaja Pekka Räihä haastoi opiskelijoita pohtimaan “voiko mato kaatua?” (ks. myös Niinikangas 2003b). Ensimmäistä kertaa yliopisto-opinnoissamme jouduimme ravistautumaan ulos omista turvallisista koulukokemuksistamme, jotka olivat määritelleet koulun meille instituutiona. Myös Nikkola (2013, 73) on löytänyt saman ilmiön tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoita. Oppiminen koetaan ehkä ensimmäisen kerran vaikeana, kun sen edellytetään lähtevän oppijan omasta elämismaailmasta sen sijaan, että se osoitetaan sen ulkopuolelta. Tämä saattaa olla hyvinkin epämukava prosessi. Räihä sai kuitenkin istutettua tärkeän opettajuuteenkin liittyvän kysymyksen mieliimme: “Mitä koulu on ja voiko se olla jotakin muuta?” Samat kysymykset ovat jatkuvasti läsnä puhuttaessa koulusta ja sen kehittämisestä (Broady 1986; Järvillehto 2014; Lonka 2011; Niinikangas 2003b; Nikkola ym. 2013; Rantala 2006; 143–145; Saukkonen 2001, 188–195). Opetusharjoittelu tarjosi tilaisuuden selvittää asiaa oman kokemuksen kautta. Egypti-projektissa nuo ajatukset konkretisoituivat tutkivana opetuskokeiluna luokkatyössä. Vaikkei projektia toteutettu tarkoituksena tehdä siitä tutkimus, huomasimme nopeasti tehneemme jotain ajatuksia herättävää ja merkityksellistä oman opettajuuden ja oppimisprosessin ymmärtämisen kannalta. Itselle merkityksellisen tapahtumaketjun tutkiminen opinnäytetyön muodossa oli motivoivaa ja tuntui tärkeältä paitsi opintojen, erityisesti tulevan työn kannalta. Positiivista palautetta saaneen kandidaatintutkielman jälkeen tutkimuksen laajentaminen pro graduksi oli perusteltua.

4.2 Ennakkokäsityksistä

Olimme kiinnostavan aineiston ja tutkimuskysymysten asettelun äärellä jo pitkään pohtineet yhdessä ennakkokäsityksiämme muun muassa hyvästä opettajuudesta, opetusmenetelmistä sekä tut-

kivasta otteesta omaan työhön. Me katsoimme Alasuutarin (2011) tavoin, että laadullisessa tutkimuksessa hypoteeseja muodostetaan ja testataan, mutta vasta tutkimuksen ja analyysin edetessä. Ennen opetuskokeilun analyysivaihetta hahmottelimme onnistumisen todennäköisiksi rakennuspalikoiksi seuraavia: motivaatio, kollegiaalinen yhteistyö, mahdollistava ohjaus, hallittava ryhmä, yhteisöllisyys, avoin prosessi, voimaantuminen, oppilaslähtöisyys, uusi tapa toimia, rutiinien tärkeys, roolin turvin tekeminen, roolin turvin kirjoittaminen, mitä arvioidaan, sitä opitaan, monikeroksellisuus, kokemuksellisuus sekä vuorovaikutus. Näistä roolin turvin toimiminen sekä mitä arvioidaan, sitä opitaan, eivät nousseet aineistojen analyyseissä lainkaan esille. *Reflektion* suuri merkitys sekä *hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen* olivat ennakoimattomia löytöjä. Vuorovaikutuksen olemassaolo oli ilmeistä mutta melko tiedostamatonta ennen analyysin tekemistä.

Tutkimuskysymyksessä käyttämiemme *onnistunut* ja *integroiva* yhdistäminen samaan tutkimuskysymykseen on eräänlainen hypoteesi, jota emme ole tutkimusraportissamme kyseenalaistaneet. On mahdollista, että kysymyksenasettelumme on ohjannut ajatteluamme tehdessämme aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Emme olleet tutustuneet POPS 2014 -tekstiin juurikaan ennen pro gradu -työn aloittamista. Olimme uteliaisuudesta silmäilleet uusia suunnitelmaluonnoksia ja opinnoissamme tutustuneet esimerkiksi laaja-alaisten osaamistavoitteiden mallinnokseen. Pääasiallisesti ennakkokäsityksemme POPS 2014 -tekstistä perustui keskusteluihin yliopistonlehtoreiden ja normaalikoulun opettajien kanssa sekä julkiseen keskusteluun mediassa. Meille välittynyt kokonaiskuva tuntui tarjoavan luontevan kiinnitysalustan löytämillemme onnistuneen opetuskokeilun elementeille, rakennuspalikoille. Toisin sanoen oletimme, että POPS 2014 -teksti sisältää tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa käsittelemiämme teemoja.

4.3 Aineistosta

Tutkimusaineisto koostuu kolmesta osasta: oppilaiden käsityksistä, omista kokemuksistamme sekä opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa tarkastelimme onnistuneen projektin rakennuspalikoita. Koska halusimme luokkatyön lisäksi myös tutkimuksessa kuulla oppilaan äänen, oli tärkeää saada heidän näkökulmansa esille. Oppilaiden tuottamista aineistoista koko prosessia parhaiten kuvasivat Egypti-projektin lopuksi oppilailta kerätty kirjallinen palaute (liite 1). Palautelomakkeista poimitut kommentit muodostivat aineiston ensimmäisen osan. Palaute kerättiin ennen loppuarviointien jakamista, jotta arvosanaorientoituneet eivät oppilaat kirjoittaisi kokemuksiaan pelkästään saamansa arvioinnin pohjalta, vaan antaisivat palautetta tehdystä työstä ja kuvaisivat kokemustaan.

Oppilaille suunnattuja kysymyksiä ei ollut suunniteltu tuottamaan vastausta tutkimuskysymyksen, sillä kyselyä ei tehty tutkimusaineiston keräämistä varten. Poikkeuksen tekivät kyselylomakkeen kaksi kysymystä, jotka muotoiltiin äidinkielen ainedidaktikko Pirjo Kuljun toiveesta. Hän innostui Egypti-projektin prosessikirjoitusosuuden vertaisarvioinneista tutkimusmielessä jo erään harjoitteluohjauksen yhteydessä marraskuussa 2013. Keräsimme hänen tutkimukseensa (Kulju 2015) aineistoa näillä kysymyksillä, mutta niistä tuli samalla myös tutkimuksemme ensimmäisen osan aineistoa. Aineiston tarkastelussa ja analysoinnissa pyrimme kriittisyyteen, etteivät oppilaiden kirjoitukset muuttuisi omaksi äänitorveksemme, vaan edustaisivat mahdollisimman todenmukaisesti heidän omia käsityksiään. Strandellin (2010, 94) mukaan tutkija voi saada lapselta pätevää tietoa tämän kokemuksista. Hän näkee lapsen sosiaalisena toimijana myös tutkimuksessa.

Oppilaiden tuottamaa aineistoa voidaan lähestyä vähintäänkin kahdesta näkökulmasta. Toisaalta on hyvä, ettei aineistoa kerätty suoraan tutkimustarkoituksessa vastaamaan tiettyihin kysymyksiin. Tällöin oppilaat olisivat voineet kuvata kokemuksiaan tavalla, jonka olettavat olevan tutkimusta tekevien opettajien toiveiden mukainen. Nyt aineistoa käyttäessämme pääsimme siis mahdollisesti vilpittömimpien kokemusten ääreen. Näemme, että laadullisen tutkimuksen perusoletus, luonnollinen tilanne, jolla ei ollut aikanaan mitään tekemistä tutkimuksen kanssa, toteutui tässä aineistonkeruutilanteessa varsin hyvin (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 132). Toisaalta, koska aineiston keruussa ei ollut huomioitu tulevaa tutkimuskäyttöä, on tutkimukseen soveltuvan tulkinnan vaara olemassa. Muun muassa tämän seikan vuoksi kriittisen otteen tavoittelu oli tärkeää analysoidessamme ja tulkitessamme oppilaiden tuottamaa aineistoa.

Omat ohjaavalle lehtorille sekä yliopiston didaktikoille kirjoittamamme harjoitteluraportit, jotka oli koostettu viikoittain palautetuista raporteista, tarjosivat oppilaiden aineistolle opettajanäkökulmaisen keskustelukumppanin. Niistä koostui tutkimuksen aineiston toinen osa. Niissä on kuvattu opetusharjoittelun kulkua sekä omia kokemuksiamme, tunteitamme ja oppimistamme jakson aikana. Niissä on kokoavaa pohdintaa onnistumisista, epäonnistumisista ja sekalaisista kouluun liittyvistä havainnoista. Tämän aineiston analysoiminen oli helpompaa kuin oppilaiden tuottaman, sillä ajatukset ja tuotettu teksti olivat alun perin omiamme ja muotoiltu aikuisten kielellä. Virhe- tai ylitulkintoja ei muodostunut samanlaista haastetta kuin käsitellessämme oppilaiden aineistoa.

Omat raporttimme tarjosivat tutkimukseen opettajanäkökulman jakson jälkeen käymiemme keskusteluiden ja niiden pohjalta syntyneiden ajatusten tueksi. Materiaali tuntui pätevältä ja tuoreelta, sillä emme olleet palanneet harjoitteluraportteihimme opetuskokeilun päättymisen jälkeen ennen kandiseminaarin aloittamista syyskuussa 2014. Tutustuimme siis teksteihin noin 9 kuukauden tauon jälkeen. Reflektoinnit, keskustelut ja raporteista kerätyt kokemukset kietoutuivat yhdes-

sä oppilaiden ja opetussuunnitelma-aineiston kanssa tutkimuksen aikana eräänlaiseksi dialogiksi, jonka pohjalta käsitelimme tutkimuskysymyksiä.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tarkastelimme, kuinka POPS 2014 puhuu löytämiemme rakennuspalikoiden teemoista. Opetussuunnitelman käsittelyn kautta pyrimme nousemaan tutkimuksessa Egypti-larpista yleisemmälle, jokaista opettajaa ja koulua koskettavalle tasolle. Aineistona käytimme POPS 2014 -tekstiotteita, 3.–6. luokan laaja-alaisen osaamisen, äidinkielen ja historian osuuksista (POPS 2014, 154–164 ja 257–258). Tämä tarjoaa hyvän mahdollisuuden opettajan ja oppilaan kokemuksen väliselle dialogille ja niiden tarkastelulle opetussuunnitelmakehyksessä ja näin toteutui myös tutkimuksen luotettavuutta parantava aineistotriangulaatio. Siinä erilaisten aineistojen kautta pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma kokonaisuutena on liian laaja pro gradu -työssä tutkittavaksi, joten tarkoituksenmukaisuuden vuoksi analysoimme osuudet, jotka liittyisivät suoraan tai välillisesti Egypti-projektin kaltaisiin toteutuksiin tulevaisuudessa. Niitä olivat katsaus vuosiluokkien 3–6 tehtäviin ja laaja-alaisiin tavoitteisiin sekä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä historian oppiaineiden osuudet. Näiden kolmen aineiston (oppilaiden palautteet, opettajien raportit, opetussuunnitelmaotteet) ja teorian vuoropuhelu tekee tutkimusraportista toivottavasti lukijan näkökulmasta narratiivisia piirteitä sisältävän kokonaisuuden. Muun muassa Alasuutari (2011, 134) näkee narratiivisen tutkimusotteen perustelluksi muissakin kuin vain itsessään tarinallisten aineistojen käsittelyssä.

4.4 Analyysistä

Kaikkien kolmen aineiston tarkasteluun ja jäsentelyyn käytimme aineistolähtöistä, induktiivista sisällönanalyysia Tuomen ja Sarajärven (2013) mallin mukaisesti. Havainnollistamme analyysin etenemistä tulokset-luvun alussa (taulukko 1, 2 & 3). Koimme tärkeäksi valita tarkan tutkimusmetodin aineiston käsittelyyn, sillä emme Alasuutarin (2011, 82) kuvaileman uhkan mukaan halunneet tuottaa tutkimuksella empiiristä todistelua omista käsityksistämme.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa litteroimme oppilaiden käsin kirjoittamat palautelomakkeiden kommentit (N=170) merkki merkiltä, mutta emme harkinnan jälkeen huomioineet yksittäisiä vastaamattomia kysymyksiä (vrt. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyhjät vastaukset eivät vaikuttaneet kannanotoilta, ne olivat harvoja poikkeuksia ja sijoittuivat satunnaisiin kohtiin eri vastaajien papereissa. Omista raporteistamme poimimme ainoastaan sellaiset osuudet (N=66), joiden näimme kiinnittyvän tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymyksessä

etsittyihin tekijöihin (Mitkä olivat niitä rakennuspalikoita, jotka tekivät tästä oppiaineita integroivasta Egypti-projektista onnistuneen oppimisprosessin: 1) oppilaan 2) opettajan näkökulmasta?) Nämä poiminnat olivat pituudeltaan muutamasta sanasta useaan virkkeeseen. Jotta oppilaiden käsitykset ja omat käsityksemme sekoittuisivat vain aineistossa esiintymisensä kautta, käsitelimme aineistoja toisistaan erillään ajallisesti.

Keräsimme oppilaiden ja opettajien aineistojen litteroinnit omiin taulukoihinsa. Näistä alkuperäisilmauksista redusoimme pelkistetyt ilmaukset, joista muodostimme ryhmittelyn avulla alakäsitteitä. Nämä alakäsitteet järjestelimme uudelleen ryhmiin sisällön mukaan. Muodostuneet ryhmät abstrahoiimme yläkäsitteiksi (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2013, 108–109.) Käsitejärjestelmän luomista voi kuvailla siten, että “abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli (...)”. Sen avulla tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuskohteestaan. (Tuomi ja Sarajärvi (2013, 112–113.) Analyysin kautta muodostetut yläkäsitteet ovat tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tutkimuskysymyksessä etsittyjä rakennuspalikoita.

Koska pyrimme narratiivisuuteen tulosten raportoinnissa, muodostimme tutkimustulosten kuhunkin rakennuspalikkaan kuvitteellisen, prototyyppisen mallivastauksen (N=12), tiivistelmän, joka rakentuu löydettyjen yläkäsitteiden ympärille. Tällaista menetelmää käytetään usein eläytymismenetelmällä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) kerättyjen aineistojen tulkitsemisessa. Nämä prototyyppivastaukset tiivistävät aineiston sisällön. Tiedon luotettavuuden arvioinnissa katsoimme Alasuutarin (2011, 41) tavoin, että jos informantit toisistaan riippumatta antavat vastauksissaan samansisältöistä tietoa, voi sitä tutkimuksessa pitää luotettavana. Tästä syystä saatoimme koostaa prototyyppisiä vastauksia, jotka rakentuivat samanmielisistä ilmauksista oppilaiden teksteissä ja pitää niitä luotettavina. Toisaalta kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös ilmaisut, jotka poikkeavat yleisestä vastausmallista ovat tärkeitä (Alasuutari 2011, 43, 52). Siksi pyrimme huomioidaan tai tuomaan ne esille.

Edellä kuvattua lähestymistapaa käytimme myös tutkimuksen toisessa vaiheessa, tarkastellessamme opetussuunnitelma-aineistoa (POPS 2014, 154-166, 257-258). Keräsimme POPS 2014-tekstistä sellaisia kohtia (N=202), jotka ilmensivät jollakin tapaa aikaisemmin löytämiämme rakennuspalikoita, joista onnistuminen opetuskokeiluaineiston perusteella rakentui. POPS 2014 -aineiston käsittely mukaili löyhästi analyysivaiheessa yllä esitettyä Tuomen ja Sarajärven (2013) mallia.

Opetussuunnitelma-aineistosta etsimme analyttistä lukutapaa käyttäen viittauksia rakennuspalikoihin, teemoittelimme suoria tekstilainauksia ja kokosimme merkityksellisistä osista tuloksia tiivistävän tutkimustekstin. Tämän narratiivisen konstruktion kautta lukijalle toivottavasti muodos-

tuu käsitys siitä, miten onnistuneen projektin rakennuspalikat analyysimme perusteella näkyvät uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Ajallisesti tämä työ tapahtui tutkimuksen toisessa vaiheessa. Jotta opetussuunnitelma-analyysi olisi mielekäs kokonaisuus eikä irrallinen osio, edellyttää se rinnalleen oppilaiden käsitykset ja tutkijoiden kokemukset. Tuloksen olemme järjestäneet vuoropuheluksi, jossa ensin käydään läpi oppilaiden käsitykset, sitten omat kokemuksemme ja viimeisenä POPS 2014 -aineiston tulkinta.

4.5 Menetelmistä

Sekä opetuskokeilun että opetussuunnitelman tarkastelu on kokonaan aineistolähtöistä vuoropuhelua. Teoreettiset näkökulmat ovat avaamassa ja asettamassa saatuja tuloksia kriittiseen valoon. Tutkimus sivuaa useita eri tutkimusmenetelmiä. Seuraavassa tarkastelemme näitä lyhyesti.

Kvalitatiivinen tutkimus jäsenyi lähestymistavaksi paitsi aineiston luonteen vuoksi, myös siksi, että sillä voidaan nähdä olevan mahdollisuuksia tarjota moniulotteisuutta ja ilmaisullista rikkautta (Alasuutari 2011, 84). Laadullisena tutkimuksena tämäkin tutkielma ei tavoittele kaikkialle yleistettävää tietoa vaan ymmärryksen syvenemistä ilmiön äärellä (mt., 234). Egypti-projekti oli kertaluonteinen toteutus, eikä se ole toistettavissa samanlaisena. Siksi sitä on tarkasteltava siinä kontekstissa, missä se toteutui. Tästä syystä lähestymistavaksi valikoitui tapaustutkimus. Se sopii tavallisuudesta poikkeavien ilmiöiden ja tapahtumien kuvailuun ja uusien havaintojen tekemiseen. Tyypillistä lähestymistavalle on eri keinoin hankittu tieto tutkittavasta tapauksesta ja sopivuus opetuksen ja oppimisen tutkimukseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10–11.) Tapaustudkimus ei sinällään ole mikään tutkimusmenetelmä, vaan ennemminkin lähestymistapa aineiston tarkasteluun (mt.).

Opetuskokeilussa toteutui joitakin etnografian piirteitä. Osallistumalla tutkimansa yhteisön kulttuuriin ja toimintaan, tutkija saa paitsi tietoa myös kokemuksen tutkimastaan ilmiöstä tai yhteisöstä. Tutkimusotteen uskottavuutta rakentaa nimenomaan kokemuksellisuus ja osallisuus; tutkija on jollakin tasolla päässyt sisään tutkimaansa ilmiöön (Tolonen 2001, 44, 49). Luokkatyössä etnografinen ote luo mahdollisuuden nähdä ja ymmärtää oppilaan toimintaa ja kokemusta läheltä; tämä voi mahdollistaa oppilaan äänen kuuluville tuomisen tutkimuksen raportoinnin yhteydessä. (Rantalala 2006, 167.) Tutkimusotetta kriittisesti tarkastellen voi ajatella, että tutkijan toiminta ryhmässä vaikuttaa ilmiöön eikä kulttuuri välttämättä toteudu omaehtoisesti johtuen ulkopuolisesta läsnäolosta. Emme kuitenkaan tässä tutkimuksessa tartu tähän näkökulmaan ongelmana, sillä oma toimintamme (harjoittelun suorittaminen) oli lähtökohta koko tarkasteltavalle projektille. Emme pyri

tutkimuksen kautta paljastamaan totuuksia, vaan rakentamaan tulkintaa eri näkökulmista (Syrjälä ym. 1995, 68).

Vaikka emme alun perin tavoitelleet toimintatutkimusta, jälkeensä tarkastellen siitä tuli sellainen. Toimintatutkimuksessa tutkija pyrkii tutkimuksen tai hankkeen toteuttamisella jollakin tapaa vaikuttamaan tutkimuskohteeseensa tai sen toimintakulttuuriin. Toimintatutkimuksessa on lähtökohtana osallistaa mukanaolijoita ja tehdä näkyväksi ennalta näkymättömiä rakenteita tai vain kehittää yhteisöä tai ympäristöä vastaamaan paremmin heidän toiveitaan tai asetettuja tavoitteita (Leino 1996, 81–89; ks. myös Kuula 2006). Projektin päätteeksi huomasimme kokonaisuudessa paljon Leinon toimintatutkimuskäsityksessä ilmeneviä piirteitä, sillä luokan toimintakulttuurissa tapahtui muutoksia niin opetusmenetelmissä, -välineissä kuin käyttäytymiskulttuurissakin. Näitä huomioita esittelemme pohdintojen yhteydessä.

4.6 *Etiikasta*

Eettiset kysymykset ovat aina läsnä tutkimuksessa, erityisesti silloin kun aineistot ja tulkinnot koskevat ihmisiä. Tutkimuksemme ensimmäisen osan oppilaiden ja opettajien tuottamat aineistot ovat tällaisia. Strandell (2010, 94) esittää, kuinka lapsia koskevan tutkimuksen piirissä eettisiä kysymyksiä on nostanut esiin eniten juuri aineiston keräämisen vaihe ja etnografinen kenttätö lasten kanssa. Tämä kritiikki ei kuitenkaan ole merkittävää tämän tutkimuksen kohdalla, sillä vaikka kolmannes koko tutkimuksen aineistosta onkin oppilaiden tuottamaa, ei tutkimuksessa pyritä tutkimaan lapsia sinällään, vaan projektia, koulumaailman ilmiöitä ja näiden suhdetta opetussuunnitelmaan. Erillistä tutkimuslupaa harjoittelun aikana kertyneeseen aineistoon ei pyydetty oppilailta eikä vanhemmilta, sillä yliopiston harjoittelukoululla tuotettu aineisto on aina sellaisenaan tutkimusaineistoa.

Kävimme kuitenkin oppilaiden kanssa jälkikäteen keskusteluja projektin onnistumisesta ja tutkimuksellisesta kiinnostavuudesta. Merkittävänä eettisyyttä perustelevina tekijöinä voi nähdä vapaaehtoisuuden ja osallistumishalun. (ks. mt., 95). Oppilaat olivat innostuneita tutkimuksesta, joka käsitteli yhteistä projektia. Monet toivoivat tulevia tutkimusraportteja luokan nähtäviksi.

Painimme myös muiden eettisten kysymysten kuin aineistohankinnan kanssa. Mainitsimme raportissa missä, milloin ja minkä ryhmän kanssa toteutimme projektin, josta tapaustutkimusta teemme. Näin lukijan on ainakin teoriassa mahdollista jäljittää oppilaat, jotka liittyvät tutkimukseen. Perustelemme oppilaiden anonymiteetin säilymistä sillä, etteivät he olleet tutkimuksen kohteena. Oppilaiden tuottama aineisto ei myöskään käsittele henkilökohtaisia tietoja tai asioita, vaan kokemuksia ja mielipiteitä. Vaikka analyysiä esitellessämme käytämme muutamia suoria lainauk-

sia oppilaiden palautelomakkeista, ei niiden sisällöistä ole pääteltävissä esimerkiksi sukupuolta tai henkilöllisyyttä.

Omien harjoitteluraporttiemme kohdalla eettiset kysymykset eroavat hieman oppilaiden aineistoa koskevista. Kyseessä on omat tekstimme, jotka olemme valjastaneet tutkimustarkoitukseen. Sekä eettisen lähestymisen että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista kertoa, että olemme pyrkineet tulkitsemaan aineistoa juuri sellaisena, kuin se on alun perin kirjoitettu. Tämä ei ole aina yksiselitteistä, sillä tutkimusprosessin edetessä esimerkiksi muistomme tai kokemuksemme aineistossa esitetystä asiasta saattaa olla muuttunut alkuperäisestä. Etiikkaa ja luotettavuuden lisäämistä voi ajatella POPS 2014 -aineiston kohdalla siten, että on merkittävää, että aineistoa käsitellään rehellisesti, eikä esimerkiksi tutkimukseen sopivia kohtia painottaen ja toisia pois jättäen.

4.7 Tutkimuksen merkityksellisyydestä

Tutkimuksen voi nähdä merkityksellisenä yleisellä ja henkilökohtaisella tasolla. Tutkimuksen tarpeellisuutta perustelee aikaisemman aiheeseen kiinnittyvän tutkimuksen vähäisyys. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa löytämiämme integroivan projektin onnistumiseen vaikuttaneita elementtejä on kyllä käsitelty tutkimuksissa paljon, kuitenkin aina yhtä kerrallaan. Tätä huomiota tukee tuloksissa esitelty teoreettinen keskustelu kunkin rakennuspalikan ympärillä (mm. Jahkola 2013; Kettula 2012; Kukkamäki 2006; Pitkänen 2008; Saari 2009; Tahkokallio 2014; Talvio 2014). Löysimme yhden moniulotteisen kasvatustieteen kenttään kuuluvan projektikokonaisuuden rakentumiseen keskittyvän julkaisun. Tämä oli hyvään kansainväliseen kouluprojektiin perehtyvä opetushallinnolle tehty selvitys, jota tehdessä oli myös törmätty vastaavan tutkimuksen vähäisyyteen (Lakkala & Ilomäki 2012). Hellström on tutkinut väitöskirjassaan Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapojen ja onnistumisen suhdetta (Hellström 2004). Tutkimus liikkuu hankkeiden tarkastelun sekä onnistumisen määrittämisen näkökulmasta samalla kentällä omamme kanssa. Myös väitöskirjassa esitetyt tulokset ovat samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa saadut, mutta ovat niin paljon moniulotteisemmin eriteltyjä, etteivät tutkimukset suoraan ole verrattavissa keskenään.

Opetussuunnitelma on merkittävin koulujen toimintaa ohjaava asiakirja, joten sen jatkuvan kriittisen tutkimisen voi nähdä tarpeellista. Koska uutta opetussuunnitelmaa ei ole vielä otettu käyttöön, sitä on mahdollista tarkastella vain tekstin tasolla. Opetussuunnitelmatekstin analyttistä tarkastelua suhteessa koettuun onnistumiseen voi pitää mielekkäänä, sillä tämä vuoropuhelu saattaa tarjota työkaluja pedagogiseen työhön luokissa.

Henkilökohtaisesti tämä tutkimusprosessi on ollut meille erittäin merkityksellinen – uskomme tämän välittyvän lukijalle läpi koko tutkimustekstin. Merkityksellisyys perustuu erityisesti oman opettajuuden ja kouluinstituution prosessien kasvaneeseen ymmärtämiseen. Vitikka (2009, 136) toteaa, kuinka opetuksen tilannesidonnaisuus usein asettaa opettajan vaativan tehtävän eteen. Tämän tulee pyrkiä löytämään opetuksesta juuri niitä elementtejä, joilla edistää oppimista. Tässä tutkimuksessa pyrimme juuri tällaiseen selvitystyöhön, mutta myös tuomaan oppimamme osaksi kasvatustieteellistä keskustelua.

4.8 Tutkimuksen luotettavuudesta

Luotettavuuden arviointi on läsnä koko tutkimusprosessissa ja sen raportoinnissa. Tutkimuksen raportoinnin tulisi olla mahdollisimman läpinäkyvää ja kuvata tutkimustodellisuutta vaiheineen. Merkittävää on tutkijasubjektiviteetin tunnistaminen ja esittäminen. (Vitikka 2009, 275.) Näistä syistä olemme pyrkineet kuvaamaan hyvin seikkaperäisesti opetuskokeilun taustoja, toimijoita ja projektia, jotta lukijalla olisi mahdollisuus itse arvioida seuraavassa luvussa esittelemiemme tutkimustulosten luotettavuutta. Olemme selittäneet ja esimerkein avanneet tutkimusprosessin ja analyysin vaiheita, kuten myös omia intressejämme tutkimuksen tekemiseen. Tämän luvun lisäksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta tai sen puutetta myös tutkimustuloksissa. Seuraavaksi tartumme esimerkinomaisesti muutamiin luotettavuuden kannalta huomionarvoisiin kohtiin.

Tutkivan otteen omaan työhön voidaan nähdä olevan luonnollinen osa opettajuutta. Työssä toimijuus edellyttää paitsi tekoja, myös oman tekemisen tarkastelua, ymmärtämistä ja kehittymistä (ks. Rantala 2006, 167; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45). Strandell (2010, 101) kuvaa tutkijan rooliin asettumista vaikeaksi tilanteessa, jossa henkilö on lapsille samanaikaisesti toisaalta tutkija ja toisaalta turvallinen aikuinen. Meillä tätä ongelmaa ei ollut, sillä tutkijarooliin astuimme vasta yhteisen projektin jälkeen.

Opetuskokeilu muodostui tutkimuksellisesti etnografian piirteitä toteuttavaksi. Rantala (2006, 167) kuvaa etnografisen lähestymistavan voivan antaa mahdollisuuden lapsen kokemuksen ymmärtämiseen, tämän äänen kuulemiseen. Vaikka pyrimme tutkimuksessa tavoittamaan lasten kokemuksia heiltä saadun palautteen kautta, oman kaksoisroolimme tiedostaminen tulkintoja tehdessä on ollut tärkeää. Tämä korostui erityisesti tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa, missä analyysin tulokset rakennettiin puoleksi oman kokemuksemme tarkastelun ja reflektion ympärille. Ojanen (1996b, 51) kuvailee reflektiota kognitiivisena aktiviteettina ja välineenä, jolla voi tarkastella luokkahuonedynamiikkaa uusista näkökulmista. Kettulaa (2012, 11) mukaillen reflektio on omien kokemusten ja ideoiden tarkastelua omiin tunteisiin ja esiin nousseisiin ajatuksiin keskitty-

en. Tutkimuksenaikaisen refleктоivan otteen voi tulkita paitsi haasteena, myös tutkimusta ja sen uskottavuutta rakentavana tekijänä. Reflektiota käsittelemme myös tutkimustuloksissa luvussa 5.6. Luotettavuuden lisäämiseksi emme yritä häivyttää haastavaa asemaamme vaan päinvastoin pyrimme tuomaan tämän lukijan tietoon.

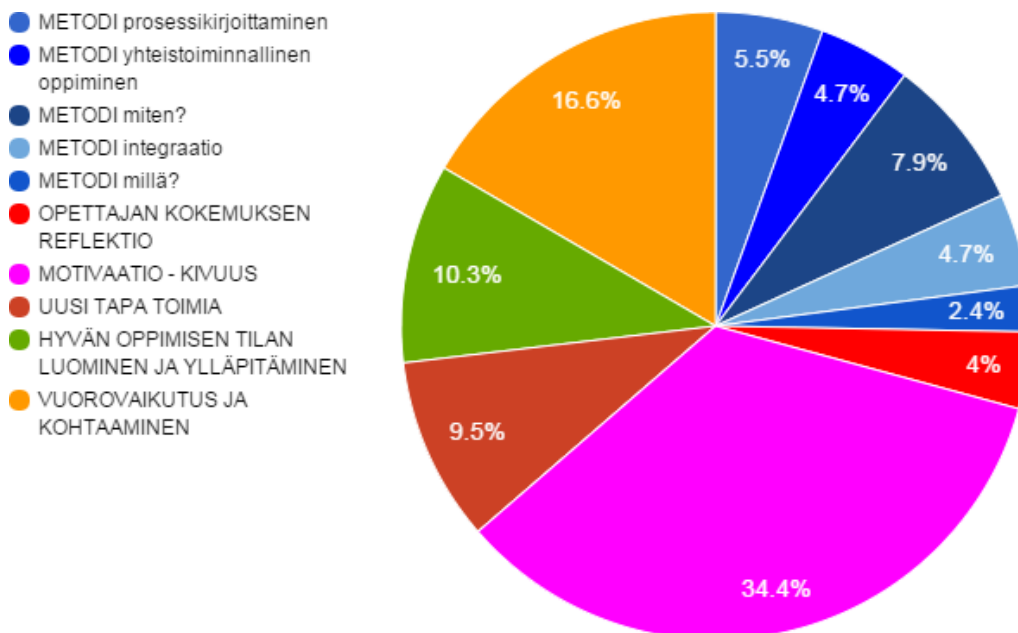
Oppilailta kerätyn tutkimusaineiston näkökulmasta tarkasteltuna voisi kysyä, millaista palautetta opetusharjoittelijoille normaalikoulussa yleensä annetaan? Saamamme palaute oli muutamaa neutraalia poikkeusta lukuun ottamatta positiivista. Se ei tarkoita, etteikö jaksossa olisi ollut mitään kehitettävää. Saattaa olla, että oppilaat antoivat hyvää palautetta, esimerkiksi koska sellaisen kuuluu asiaan Normaalikoululla tai koska tulisimme toimimaan harjoittelijoina luokassa myös kevätlukukaudella. On myös mahdollista, että he olivat vilpittömästi tyytyväisiä. Lisäksi voi pohtia, miten saamiimme palautteisiin olisi vaikuttanut, jos oppilaat olisivat saaneet nähdä jaksosta saadut arvosanat ja kirjalliset palautteet ennen palautteen kirjoittamista.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 140–141) korostavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole mitään yksiselitteisiä ohjeita, on vain apulistoja tarkistukseen. Tutkimusta arvioidaan heidän mukaansa aina kokonaisuutena, jolloin sen sisäinen koherenssi painottuu. Yksittäisten tarkistettujen luotettavuuden mittareiden (esim. omat sitoumukset tutkimuksessa, tutkimuksen tarkoitus, aineiston analyysi jne.) pitää olla tasapainossa myös suhteessa toisiinsa. Yksi ajankohtainen laadullisen tutkimuksen raportoinnin kysymys on raportin muoto – sama asia, jonka olemme kokeneet haastavana ajallisesti ja sisällöllisesti monikerroksellisen tutkimuksemme parissa. Samojen haasteiden parissa väitöskirjatyössään paini myös Vitikka (2009, 275–276).

5 TULOKSET: RAKENNUSPALIKAT KOKEMUKSENA JA OPETUSSUUNNITELMASSA

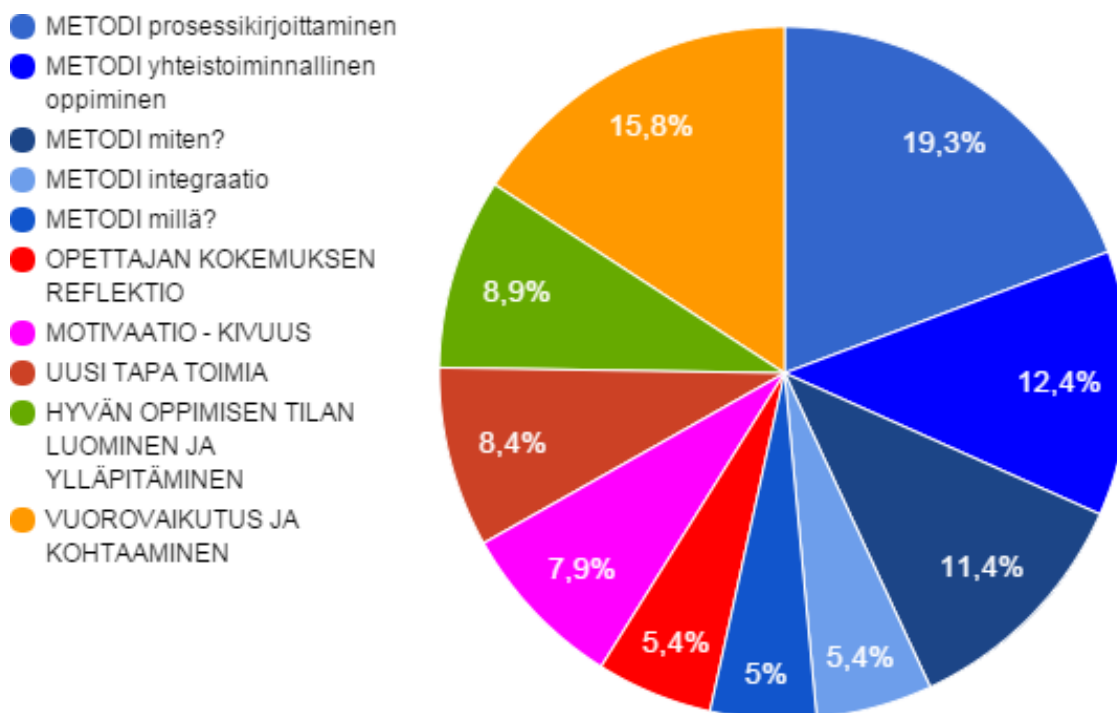
5.1 Luvun esittely

Tässä luvussa esittelemme aineistojen analyysien kautta saatuja tuloksia tutkimuksen ensimmäisestä ja toisesta osasta. Ensimmäisen osan tuloksia ovat nimetyt rakennuspalikat eli onnistumisen kokemuksen elementit: *uusi tapa toimia, motivaatio, vuorovaikutus ja kohtaaminen, hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen, opetuskokeilun metodivalinnat sekä opettajan kokemuksen reflektio*. Ne on muodostettu oppilaiden Egypti-projektikokemusta kuvanneiden kommenttien (N=170) ja opettajien raporttisitaattien (N=66) pohjalta. Kuviossa 4 on esitetty kokoavasti, kuinka rakennuspalikoiden teemat esiintyvät suhteessa toisiinsa yhteenlasketuissa oppilaiden ja opettajien aineistoissa (N=236). Empiirisessä aineistossa painottuvat *motivaatio* sekä *vuorovaikutus ja kohtaaminen*.



KUVIO 4. Eri rakennuspalikoiden teemojen yhteenlasketut suhteelliset esiintymistiheydet oppilaiden ja opettajien aineistoissa.

Tutkimuksen toisen osan tuloksia ovat POPS 2014 -aineistoa kuvaavat osiot, jotka esitellään kunkin rakennuspalikan käsittelyn lopuksi. Opetussuunnitelma-aineistosta (POPS 2014, 154–164, 257–258) rakennuspalikoiden teemoihin kiinnittyviä otteita oli 202 kappaletta. Lukuun ei ole laskettu mukaan yksittäisiä teemoihin liittyviä sanoja, kuten *kannustaa* tai *rohkaista*. Nämä on kuitenkin huomioitu tulkinnoissa. Kunkin POPS 2014 -aineistoa käsittelevän osion yhteydessä kerromme lukumääräisesti ($x / 202$), kuinka monta kertaa kyseinen rakennuspalikka esiintyi opetussuunnitelma-aineistossa kaikkiin rakennuspalikkaviittauksiin verrattuna. Olemme havainnollistaneet tätä kuviossa 5. *Opetuskokeilun metodivalinnat* -rakennuspalikka painottui POPS 2014 -aineistossa. Yli puolet kaikista osumista liittyivät metodeihin. Tämä johtuu osaltaan siitä, että metodivalintojen teeman alle oli koottu useita sisältöjä, jotka kaikki saivat reilusti osumia opetussuunnitelmatekstissä. Kuviossa nämä on esitetty sinisen eri sävyillä.



KUVIO 5. Eri rakennuspalikoiden teemojen suhteellinen esiintymistiheys POPS 2014 -aineistossa.

Seuraavassa luvussa (5.2 Uusi tapa toimia) esitämme aluksi taulukon 1 avulla, miten oppilaiden aineistosta ja myöhemmin omista raporteistamme koostettu prototyyppivastaus on sisällönanalyysissä konstruoitu. Muotoilimme taulukon, jotta lukijan olisi helpompi ymmärtää, miten olemme aineistoa käsitelleet ja miten prototyyppivastaukset on tuotettu. Tämän voi nähdä lisäävän tutkimuksen uskottavuutta ja helpottavan sen ymmärtämistä. Samaa analyysikäytäntöä on sovellettu

koko tulososiossa, mutta se on esitetty esimerkinomaisesti taulukoiden ainoastaan ensimmäisen rakennuspalikan esittelyn yhteydessä.

Suorat poiminat POPS 2014 -aineistosta (s.154–166, 257–258) on esitetty tekstissä kursivilla. Lainauksista koostuva teksti on muokattu teemoittelemalla kokonaisuudeksi narratiivisen otteen säilyttämiseksi. Lainauksien taivutusmuotoja on paikoin muokattu ja sisältöjä yhdistelty. Ilmaisuja on myös tiivistetty ja alkuperäisiä esiintymisjärjestyksiä vaihdeltu. Tällä tavalla olemme pyrkineet tulkitsemaan, kuinka POPS 2014 puhuu opetuskokeilun onnistumisen kokemusta kiteyttäneiden rakennuspalikoiden teemoista.


Tuloksissa oppilaiden prototyyppivastauksissa käytetty muodollinen kieli on tarkoituksellisesti mahdollisimman kaukana oppilaiden arjessaan käyttämästä kielestä, jotta lukijan olisi helpompi pitää mielessä, että prototyyppivastaukset ovat tutkijoiden tuottamaa analyysin tulosta, eivät lainauksia lasten suusta. Suorat lainaukset osoitetaan erikseen. Alakäsitteet, joista prototyyppivastaus on muotoiltu, ovat kuitenkin uskollisia oppilaiden aineistolle. POPS 2014 -tulosten esittelyn kieli puolestaan on varsin normatiivista, mikä ei ole tyypillistä yleensä deskriptiiviselle tutkimustekstille. Tämä johtuu siitä, että POPS 2014 -näkökulmaa esitellään konstruoiduilla otteilla opetussuunnitelmasta. Siinä käytetty kieli on tarkoitettu ohjailemaan, ei kuvailemaan opetustoimintaa.

5.2 Uusi tapa toimia

5.2.1 Uusi tapa toimia – Oppilasnäkökulma


Melkein kaikki työtavat ja jutut, joita projektin yhteydessä käytettiin, olivat tosi kivoja ja ihan erilaisia kuin tavallisesti koulussa. (Prototyyppivastaus)

TAULUKKO 1. Oppilaiden palautelomakeaineiston analyysin vaiheet.

Suorat lainaukset 	Sisällölliset pelkistykset	Muodostetut alakäsitteet	Prototyypin vastaus
<p>- "Oli mukavaa leikkiä jotain muuta hahmoa kuin mitä ite on..."</p> <p>- "Oli erilaista"</p> <p>- "KIVAA KIVAA KIVAA!!! Supersiistiä!!!!!"</p> <p>- "eka ajatus MITÄ?! yhtä aikaa yllätynyt ja pelästynyt (miten saada historian tiedot tekstiin)"</p> <p>- "Outoa, mutta kivaa koska niin ei tapahdu usein."</p> <p>- "sai paneutua siihen hahmoon"</p> <p>- "voi tehdä kotona koneella"</p> <p>- "Ihmeellistä ja mahtavaa!"</p> <p>- "oppi paljon, sai kirjoittaa eri tavalla kuin normaalisti."</p> <p>- "Koska aivan uusi tapa opettaa (larppi)"</p> <p>- "Oli erilaista ja sai harjoitella näyttelemistä"</p> <p>- Tosi hyvä, kivaa vaihtelua. Oli paras koulupäivä vitosella!!"</p> <p>- "Toooooooodelllllll hauskaa :)! ei aina tarte tehdä jotain 'tylsää'"</p> <p>- "Oli kerrankin paljon aikaa tehdä."</p> <p>- "Todella hyvä idea, koska aika harva keksii tehdä Egypti-larppia"</p>	<p>-Toiminnan kokeminen kivana</p> <p>-Roolissa toimiminen</p> <p>-Uteliaisuus uutta kohtaan</p> <p>-Luova toiminta, draama</p> <p>-Uusi tapa toimia</p> <p>-Normaalista poikkeava (pitkään saman asian äärelä, tekniikan käyttö, ope-</p> <p>tusmenetelmä)</p> <p>-Integraatio mahdollisti kokemuksen tavoitteellises-</p> <p>ta prosessista</p>	<p>-Toiminnan kokeminen kivana</p> <p>-Normaalista poikkeavuus</p> <p>-Uusi tapa toimia</p> <p>-Prosessin ennakoinnattomuus</p>	<p><i>Melkein kaikki työtavat ja jutut, joita projektin yhteydessä käytettiin, olivat tosi kivoja ja ihan erilaisia kuin tavallisesti koulussa.</i></p>

Edellä, taulukossa 1, on havainnollistettu, kuinka prototyypin mallivastaus on konstruoitu. Tiivistyksessä ilmaisu "Melkein (...)" edustaa tässä alakäsitteitä tekniset ongelmat ja hämmennys vertaisarviointista (ks. taulukko 2). Nämä syntyivät muutamasta poikkeuksellisesta vastauksesta, joissa oppilaat kuvasivat uutuuksien tuomia haasteita tai vastoinkäymisiä. Koimme tärkeäksi, että ne pääsevät myös vastauksen prototyypissä näkyviin, sillä juuri poikkeukset tekevät säännöstä säännön erityisesti kvalitatiivisessa aineistossa (mm. Alasuutari 2011, 43, 52).

TAULUKKO 2. Analyysin vaiheiden havainnollistaminen: poikkeusten vaikutus prototyyppivastaukseen.

Suoria lainauksia poikkeuksista 	Sisällölliset pelkistykset	Muodostetut alakäsitteet	Vaikutus prototyyppi-vastaukseen
<p>- "Harmi, ettei päässyt aina nettiin."</p> <p>- "Hyviä kommentteja tuli, mutta alussa oli vähän sähköä."</p> <p>- "No ei kyllä ollut mukavaa kuunnella, että oppilaat sanoivat kirjoitusvirheistä. Teiltä kivat kommentit :) !"</p>	<p>-Tekniset ongelmat</p> <p>-Hyödyn kokeminen itselle</p> <p>-Hämmennys vertaisarvioinnista (uutta)</p>	<p>-Tekniset ongelmat</p> <p>-Hämmennys</p>	<p>Melkein kaikki...</p>

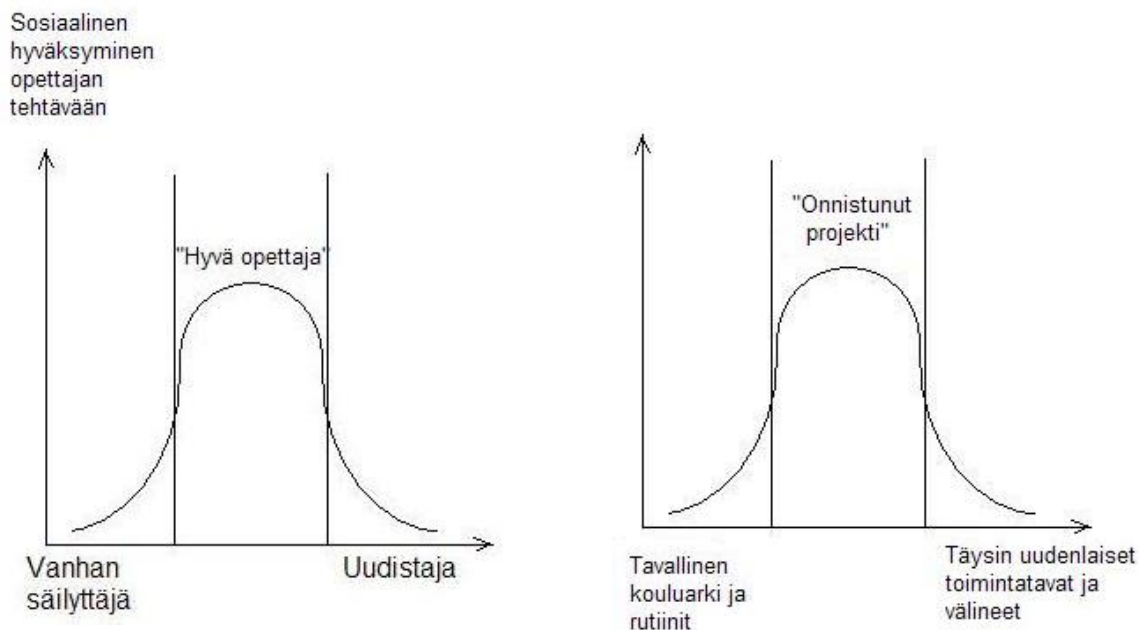
Tämän rakennuspalikan kokonaisuuden muodostavat sellaiset aineistosta nostetut sisällöt, jotka kuvaavat uutuuden ihmetystä, normaalista poikkeavaa toimintaa tai seikkailun makua. Löysimme analyysin kautta projektimme yhdeksi onnistumista rakentaneeksi tekijäksi uuden tavan toimia. Tätä löydöstä tukee Kuljun kirjoittamisen vertaispalautetta koskeva tutkimus, jonka aineisto on kerätty tästä Egypti-projektista. Lisäksi voidaan päätellä, että liveroolipelihahmon kirjoittaminen oli erilaisuudessaan eriyttävää, jos oppilaan kokemus oli se, ettei aiemmin ole päässyt näyttämään taitojaan (Kulju 2015, 106). On mainittava, että tutustuimme Kuljun tekstiin vasta analyysin päätteeksi, eikä se ole vaikuttanut esimerkiksi luokitteluratkaisuihimme. Linna (1994, 18–19) kritisoi edelleen erittäin ajankohtaisesti, että koulukirjoittamisesta puuttuu usein merkitys, tavoite vaikuttamisesta ja viesti muille. Koulun kirjoitustehtävät ovat usein sekalaista teknistä harjoitusta ilman todellista tarkoitusta. Linna väittää, että suuri osa mielekkäistä kirjoitustilanteista syntyy muiden oppiaineiden opiskelun yhteydessä. Myös Järvilehto (2014) näkee äidinkielen ja kirjoittamisen koulussa vahvasti metataitoina eli opiskelua ja muuta työskentelyä edistävinä taitoina.

Oppilaiden vastauksista huokuu innostus ja uutuuden viehätys. Uusi tapa toimia on poikkeusta arjesta ja tavallisuudesta. Toiminta koetaan erilaisena ja mukavana. Jotta tällainen kokemus voi muodostua, vaikuttaa vastauksien taustalla selvästi näkyvä tavallisuuden tärkeys merkittävältä. Jos "tavallinen" kouluarki koostuisi pelkistä Egypti-larpeista tai muista speaktaakeleista, emme olisi varmaankaan saaneet yhtään tämän suuntaista vastausta. Erityisyys rakentuukin siitä, että se on jotakin muuta kuin mitä koulussa tavallisesti tehdään. Voimmeko siis ymmärtää, että tavallista tarvitaan, jotta siitä voidaan poiketa elämyksillä? (Ks. myös Nikkola 2013, 63.) Toteutuiko projektissa kenties piirteitä Vitikan (2009, 135) kuvaamasta koulussa harvinaisesta informaalista oppimi-

sesta, jossa poiketaan rutiineista ja kiinnitytään yhä tiiviimmin ryhmään? Koulussa erityisyys voi olla sitä, mikä on oppilaille tavallista koulun ulkopuolella.

On huomioitava, että huvipuiston vuoristorata voi olla innostava kokemus, mutta ei joka päivä aamusta iltaan. Crittenden (2000) kiintymyssuhdeteorian mukaan oppiminen on prosessi, jossa pyritään säilyttämään vaihtelevassa suhteessa tasapaino turvallisuuden ja uteliaisuuden tunteiden välillä. Tässä opetuskokeilussa tämä tasapaino liikkuu uuden ja tavallisesti käytettävän toimintatavan kentillä. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 41) esittävät opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi tutkimismotiivin (Crittenden uteliaisuuden tunteen seuraamisen) harjoittamisen.

Vastaavasti uuden ja vanhan suhde onnistuneessa projektissa voisi rakentua samaan tapaan kuin hyvä opettajuus rakentuu Karin ja Heikkisen (2001, 46) mallissa. Tällöin ”onnistunut projekti” saavutettaisiin rakentamalla tutun ja turvallisen päälle, mutta sisällyttäen siihen myös muutamia uutuuksia, jotka nostavat kokonaisuuden tavallisuudesta poikkeavaan asemaan. Malleja vertaillaan kuviossa 6.




KUVIO 6. Opettajuus ja onnistunut projekti säilyttäjän ja uudistajan suhteena

5.2.2 Uusi tapa toimia – Opettajanäkökulma

Uudenlainen kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja pelillisuus opetuksessa haastoiivat koulun toimintakulttuureja ja meitä tutkivalle polulle. Oli aikaa pysähtyä tärkeiden asioiden ääreen ja yhdessä tekemisen kautta päästiin kaikille ennalta arvaamattomaan päämäärään. (Prototyypivastaus)

TAULUKKO 3. Opettajien raporttiaineiston analyysin vaiheita

Suorat lainaukset harjoitteluraporteista 	Sisällölliset pelkistykset	Muodostetut alakäsitteet	Proto-tyyppi-vastaus
<p><i>-Mahdottoman hieno ulottuvuus oli tietysti myös Driven käyttö luokan kesken! Muutama massa hetkessä luokallinen lapsia oppi vaivatta käyttämään upouutta sovellusta mallikkaasti</i></p> <p><i>-kick start lähtöön, meni ihan nappiin varsinkin elämyksellisyys ja aistisuus oli onnistunutta</i></p> <p><i>-Se oli hauska, erilainen päivä, jonka aikana moni joutui/pääsi kokeilemaan jotain uutta ja ehkä menemään vähän oman mukavuusalueensa ylikin.</i></p> <p><i>-Koko päivä oli eläytymistä, draamaa ja improvisaatioteatteria, opittiin käytännön kautta</i></p> <p><i>-Peli alkoi elämään melko paljon omaa elämänsä. Toisaalta, oli hauskoja yllättäviä juonenkäänteitä, jotka selvästi viihdyttivät myös lapsia.</i></p> <p><i>-vaikka tällaisessa liveroolipelissä voi ottaa jonkin toisen ihmisen elämän pelattavakseen, ei ne sosiaaliset taidot siitä miksiäkään hetkessä kasva</i></p> <p><i>-Toisaalta, kirjoittamiseen on nyt ollut hyvin aikaa</i></p> <p><i>-Viikon kohokohtia oli ehdottomasti tiistain kaksituntiseksi venyneen kerhon innostuneet lapset, jotka todella muuttivat infokirjaston muinaiseksi Egyptiksi. Ei todellakaan oltais pystytty samaan keskenämme</i></p> <p><i>-Onnistumisiin vaikuttivat niin luokka, XX (ohjaaja) kuin koko harjoitteluporukka</i></p> <p><i>-Pienen alkuhämmennyksen jälkeen peli eteni kivasti - ja ennalta arvaamattomasti</i></p> <p><i>- Viimeisen viikon huippukohta oli tietenkin lähes viisi viikkoa valmisteltu Muinainen Egypti -larppi, joka haukkasi suunnitellusti koko keskiviikkopäivän.</i></p> <p><i>- Lisäksi onnistumisen tunnetta buustasi yliopistollinen kiinnostus hommiimme kohtaan. Olimme todella saaneet jotakin tapahtumaan! Lapset lukivat ja kirjoittivat innokkaasti useita viikkoja! Ja asiaa! Oppiminen ei siis todellakaan ole kiinni aiheesta, tekemisestä tai sisällöstä vaan toteutuksesta ja toimintakulttuurista. Toisaalta taas, kaikkea ei voi koko ajan myöskään tehdä jollakin uudella ihmeellisellä tavalla. hohto katoaa ja asiat muuttuvat rasittaviksi. JA tällaisten hommien luomistyö sinänsä on oma aiheensa.</i></p> <p><i>-vertaisarviointia tehtiin useaan kertaan, joten oli poikkeuksellisen hyvää tilaisuus arvottaa omaa osaamistaan muihin ja olisi ollut tilaisuus korjata tekemistään parempaan suuntaan kotona ja koulussa</i></p>	<p><i>-Hyppy tuntemattomaan, Open ended koulupäivä</i></p> <p><i>-Informaali oppiminen</i></p> <p><i>-Tavallisuudesta poikkeaminen (Uutuudenviehätys vain uudessa - tavallista tarvitaan jotta muu olisi uutta)</i></p> <p><i>-Välineet/metodi - uusi tapa toimia</i></p> <p><i>-Mielekkään oppimisvalmius</i></p> <p><i>-Kokemuksellisuus: elämys & aistit</i></p> <p><i>-Tekemällä, kokemalla oppiminen</i></p> <p><i>-Hauskuus koulussa</i></p> <p><i>-Pelillisuus ja leikki. (Jokainen osaa leikkiä, kirjoitus herää henkiin)</i></p> <p><i>-Oman mukavuusalueen rajan siirtäminen</i></p> <p><i>-Toiminnan kokeminen kivana</i></p> <p><i>-.Koulussa “viihdyttyminen”</i></p> <p><i>-Toteutus ja toiminta edellä onnistumisiin (sisältö toissijainen)</i></p> <p><i>-Oppilas/opettaja roolissa</i></p> <p><i>-Pitkään saman asian äärellä (tarpeeksi aikaa tärkeään asiaan)</i></p> <p><i>-Yhteistoiminnallisen toiminnan kautta tuloksiin, johon ei voi yltää kukaan yksin</i></p> <p><i>-Avun saaminen ja pyytäminen vertaisilta oli läsnä</i></p> <p><i>-Yhteistyö</i></p> <p><i>-Ulkopuolinen kiinnostus kannustimena</i></p>	<p><i>-Vanhan haastaminen, uusi tapa toimia</i></p> <p><i>-Tavallisuudesta poikkeaminen</i></p> <p><i>-Open ended koulupäivä</i></p> <p><i>-Kokemuksellisuus: elämys, aistit</i></p> <p><i>-Pitkään saman asian ääressä</i></p> <p><i>-Tarpeeksi aikaa tärkeään asiaan</i></p> <p><i>-Yhteistoiminnallisuudella yli yksilösuoritusten</i></p> <p><i>-Pelillisuus ja leikki</i></p> <p><i>-Koulussa viihdytyminen (toiminta arvioimatonta)</i></p> <p><i>-Informaali oppiminen</i></p> <p><i>- samaa kirjoitusta sai tehdä koulussa ja kotona</i></p>	<p><i>Uudenlainen kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja pelillisuus opetuksessa haastoivat koulun toimintakulttuureja ja meitä tutkivalle polulle. Oli aikaa pysähtyä tärkeiden asioiden ääreen ja yhdessä tekemisen kautta päästiin kaikille ennalta arvaamattomaan päämäärään.</i></p>

Taulukossa 3 on esitetty, millaista polkua opettajanäkökulman prototyypivastaus on tuotettu, jotta lukija voisi arvioida analyysitapamme luotettavuutta. Opettajien raporttiaineisto käsiteltiin oppilaiden aineiston analyysin valmistumisen jälkeen. Tutkimustulosten raportointijärjestys on siis uskollinen analyysin etenemistratkeisuille.

Kokemuksen ja elämysten tavoittelu sekä pelillisuus opetuksessa ovat usein vain yksittäisiä työtapoja, mutta nyt aineistoa tarkastellessa ne nousivat erityisen merkityksellisiksi. Pelillisyyttä voi verrata leikkiin, jolle olisi enemmän tilaa koulussa oppimista tukevana ja lasta kehittäväenä toimintana (Järvilehto 2014, 18–20; Lyytinen 2014; Rantala 2006, 47–50). Erityisesti aineisto osoittaa tärkeäksi, että oppilaille syntyy oppimisesta kokemus – jotakin, joka jättää syvemmän jäljen kuin tekstin mieleen painaminen koetta varten. Siitä syntyvä muistijälki ja ehkä myös oppi jäävät yksilön pysyväksi omaisuudeksi (Ojanen 2006, 97–101). Kokemuksen syntyminen liittyy usein kiinteästi itse tekemiseen ja sen kautta oppimiseen (ks. Enkenberg 1996, 73; Tikkanen 2015c). Kokemuksia ei voi ottaa pois, ja niitä jakamalla oppijat tulevat keskustelun kautta osallisiksi yhteisen tiedon luomisen prosessista (ks. Vitikka 2009, 137). Myös elinikäiseksi tuleva oppiminen on luonteeltaan kokemuksellista (Silkelä 1996, 129). Kokemuksellisuuteen voi osuvasti kytkeä Åhlbergin (1996, 95) esittelemän mielekkään oppimisen käsitteen. Sitä mukaillen olisi taroituksenmukaista pyrkiä kokonaisuuksien oppimiseen, joissa pyritään ymmärtämään olennaista ja niitä tekijöitä, joista kokonaisuus muodostuu.

Varsinkin opetuskokeilun huipennus, Egypti-larppi, oli mukana olleille vaikuttava kokemus tapahtumana ja elämyksenä. Enkenberg (1996, 75–76) kuvailee oppimista situationaaliseksi, se kiinnittyy paikkaan, jossa se tapahtuu. Egypti-larppi pelattiin paitsi pois luokkahuoneesta, myös mielikuvituksellisesti toisessa ajassa ja paikassa, muinaisessa Egyptissä. Tällainen moniulotteinen ajan ja paikan sekä normaalin koulukontekstin rikkominen saattoi tässä tapauksessa tarjota mahdollisuuden kokonaisvaltaisen kokemuksen kehittymiselle.

Koulumaailman ulkopuolella käytämme runsaasti aikaa niihin asioihin, jotka ovat meille tärkeitä. Koulussa sen sijaan on harvoin aikaa pysähtyä oikeastaan juuri minkään äärelle (ks. Rantala 2006, 53). Aineet, opettajat ja menetelmät vaihtuvat. Tutkimuksen aineistosta oli löydettävissä niin oppilaiden kuin opettajienkin tärkeänä pitämä käsitys ajankäytön resurssista. Ymmärrys eivät katso kelloa, eivätkä ideat synny pakottamalla (vrt. Kallas, Nikkola & Räihä 2013, oppiaine- ja elämismaailmaontologia). Kiireettömän ilmapiirin ylläpitämiseen panostettiin ja siten kiire tai sen tuntu eivät päässeet kasvamaan oppimista haittaaviksi tekijöiksi (ks. Rantala 2006, 53–56). Aikatauluista pidettiin kuitenkin kiinni. Tästä aiheutui paljon taustatyötä, mikä oli oppilaille täysin näkymätöntä.

Oivaltamisella on tärkeä rooli, kun tavoitteena on oppiminen (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013). Vaikka tiedot ja taidot ovat tärkeitä, on oppimisessa ennen kaikkea kyse valmiudesta

altistaa itsensä uuden kokeilemiseen (Niinikangas 2003a, 11). On myös merkityksellistä hahmottaa niitä ehtoja, jotka ovat läsnä oppimisessa. Esimerkiksi Nikkola, Rautiainen & Räihä (2013, 9) esittelivät oivallusryhmätyön kautta käytäntöjä, joissa ulkopuolelta annetun sijaan oppimisen lähtökohtana on yksilön oma oivallus ja kokemukset. Ristiriitojen tasoittelun sijaan, oivallusten kautta pyritään auttamaan oppijaa ymmärtämään paitsi maailma ympärillään, myös oman oppimisensa edellytyksiä. Egypti-projekti, jonka eteneminen ja loppu täsmentyivät vasta yhteisen toiminnan kautta, tarjosi monia tilaisuuksia oivaltamiselle.

5.2.3 Uusi tapa toimia – POPS 2014

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 17 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista käsitystä uudesta tavasta toimia. Tätä uutta tapaa toimia ei voi olla ilman vertailukohtaa, esimerkiksi tuttua tapaa toimia. Koulussa tämä voisi olla perinteisenä koettu toimintaa. Esimerkiksi nykypäivän koulua käyvien isoisovanhemmatkin tunnistavat omasta kouluajastaan pulpetissa istumisen, kokeet ja viittaamisen. Tämän opetussuunnitelma-aineiston parissa emme vertailleet uutta ja vanhaa POPS-tekstiä vaan pyrimme löytämään aineistosta sellaisia ilmaisuja, joissa toteutuu oppilaiden palautteiden ja omien raporttiemme välittämä henki josta-kin uudennlaisesta, tavallisuudesta poikkeavasta.

POPS 2014 -aineiston mukaan koulussa *opitaan uusia asioita* ja opetuksen tavoitteena on muun muassa *kiinnostuksen herättäminen ilmaisuun sekä elämysten tarjoaminen*. Oppilaan ja oppimisen kannalta mielekkäinä näyttäytyvät *toiminnalliset työtavat, tutkiminen, kerronta, draama, leikki ja pelit*. Kun *oppilaiden osuus* toiminnan lisäksi myös *suunnittelussa vahvistuu*, voi samalla *kiinnostus aktiiviseen toimijuuteen* kasvaa. Juuri tällaisen toimijuuden myötä oppilaan saattaa olla helpompi *ohjautua näkemään oman työn merkitys*. Tällöin *kannustus aloitteellisuuteen ja yritteliäisyyteen ohjaa* luonnollisesti muun muassa omien *opiskelustrategioiden kehittämiseen*. Tämä voi kehittää oppimisen sekä ryhmän jäsenenä toimimisen taitoja. Uusi tapa toimia voi olla *kokemus toisten hyväksi toimimisesta, ponnistelua yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi*.

Opettajan tehtävä onkin panostaa tutkivan työskentelyn mahdollistamiseen ja ohjata oppilasta käyttämään luovuuttaan. Tällöin merkitykselliseen rooliin pääsevät oppilaan uteliaisuus, mielikuvitus, kekseliäisyys ja toiminnallisuus. Oppilaita tulisikin rohkaista käyttämään kuvittelukykyään juuri luoviin ratkaisuihin ja olemassaolevien rajojen ylittämiseen. Yhdessä havaittujen ongelmien ja onnistumisten kautta ryhmää kannustetaan toimintatapojen kehittämiseen, uuteen tapaan toimia.

5.3 Motivaatio

5.3.1 Motivaatio – Oppilasnäkökulma

Oli kivaa ja motivoivaa, että sai kerrankin tehdä uudella tavalla jotain luovaa. Kouluarjesta poikkeavat säännöt ja toiminta olivat kuin hyppy tuntemattomaan ja siitä seurasi minulle henkilökohtaista voimaantumista. (Prototyypivastaus)

Kaikesta oppilaiden kirjoittamasta palautteesta runsaimpina nousivat esiin ilmaisut siitä, että toiminta oli koettu *kivana*. *Kivuus* välittyi kaikkien palautelomakkeen eri kysymysten vastauksissa, myös niissä, joissa saimme kritiikkiä tai parannusehdotuksia.

Onko *kivuus* koulussa niin harvinaista, että esiintyessään se muuttuu oppimisen motivaatioksi? Vastauksissa *kivuus* esiintyi sekä itsenäisenä ilmauksena, lähtökohtana että perusteluna. Aineistoa tarkastelemalla muodostui kokonaiskuva siitä, kuinka oppilaiden käsityksissä motivaatio muodostui *kivuuden* kautta (vrt. opettajanäkökulma, jossa *kivuus* syntyi motivaation kautta). Aineiston perusteella tulkitsemme, että yleensä kouluopetuksessa toteutuvan ulkoisen motivaation sijaan saimme herätettyä usein vaikeasti tavoitettavan oppilaiden sisäisen motivaation (Sahlberg 1996, 192, ks. Byman 2002, 27–31). Mikä koulussa sitten on *kivaa*, kysyy myös Lerkkanen (2015b) ja vastaa, että motivaatiotutkimuksen näkökulmasta se ei tarkoita ainakaan (liian) helppoa ja pelkästään hauskaa. Alakouluikäisten *kiva* liittyy Lerkkasen mukaan kavereihin ja uusien, haastavien asioiden oppimiseen. Omalle epämukavuusalueelle meneminen on mahdollista turvallisessa kouluyhteisössä, jossa opettajien ja luokkatovereiden tukeen voi luottaa (ks. Nikkola 2013, 62–64).

Tässä opetuskokeilussa onnistuimme siis luomaan sopivan haastavan ja palkitsevan oppimiskokonaisuuden, mutta mukana oli varmasti myös sattumaa ja onnea. Omat käsityksemme *kivasta*, opetussuunnitelman aihealueet, harjoittelunohjaus, luokan olemassa oleva toimintakulttuuri ja rutiinit sekä esimerkiksi oppilaiden persoonat, ikä ja kehityksen vaihe kohtasivat onnistuneella tavalla projektissa. Tiedostamme, että moni asia olisi voinut muuttaa kokonaisuuden hyvinkin erilaiseksi ja ei-toimivaksi.

Järvilehto (2014, 17–19) kritisoi vakavaa ja jäykkää teollisen ajan koulukulttuuria ja tarjoilee uuteen tutkimustietoon nojaten näkemyksen tehokkaasta oppimisesta: siihen liittyy intohimo, sitoutuminen, flow, leikki, pelit ja hauskuus. Hänen mukaansa tehokasta oppimista tapahtuu, kun laadukas oppisisältö esitellään kiinnostavassa muodossa. Näin ajatellen kestävä oppimiskokemus on altistuksen ja kiinnostuksen lopputulos (ks. myös Niinikangas 2003a, 11). Tehokas oppiminen voidaan Järvilehdon mukaan jakaa kolmeen tärkeään osatekijään: sisäiseen motivaatioon, flow-

tilaan ja kasvun asenteeseen. Viimeksi mainitulla tarkoitetaan uskoa siihen, että ihan jokainen pystyy kehittämään älyään, lahjakkuuttaan ja kykyjään. Järvilehto huomauttaa, että näitä kolmea oppimisen osatekijää kuvailevat osuvasti myös leikkiä kuvailevat ilmaisut: hauskaa, muuttuvaa, autonomista, helppoa, ei oikeita vastauksia ja vapaaehtoista (Järvilehto 2014, 17–19). On kiinnostavaa, kuinka paljon yhtymäkohtia Järvilehdon ajatuksilla ja Egypti-projektimme toteutuksella on.

Voi olla, että oppilaiden aktiivinen, omia valintoja mahdollistava, tutkivan oppimisen periaatteita noudattava toimijuus "kirjailijoina" projektin aikana lisäsi oppilaiden sisäistä motivaatiota (ks. Uusikylä 2002, 51). Jokainen sai ajatella historian sisältöjä itsenäisesti ja luovasti, pitkäkestoisena, induktiivisen tehtävän avulla. Oppilas puntaroi löytämänsä tietoa: "Mitä tämä uusi oppimani asia merkitsee oman hahmokirjoitukseni kannalta?" "Mitä tämä tieto vaikuttaa roolihahmoni elämäntarinaan?" Vaikuttuminen asiasta johtaa oppimiseen ja tieto muuttuu ymmärrykseksi, kun se prosessoituu kirjoittamisen ja siihen liittyvän tulkinnan ja soveltamisen kautta (ks. myös Lonka 2011, 344, 347–349).

Kivuutta on kuitenkin syytä vielä tarkastella kriittisesti. Esimerkiksi parempaa kouluviihtyvyyttä ja kuten sanottua myös motivaatiota kohti voidaan päästä *kivuuden* kautta, mutta mielenkiintoista olisi tarkastella, miten *kivuus* ilmenee suhteessa oppimiseen. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 55) ja Nikkola (2013, 60–62) kuvaavat oivallusryhmän oppimiskokemuksia ja esittävät, kuinka todelliseen oppimiseen liittyy paljon voimakkaita negatiivisena koettuja tunteita kuten häpeää, pelkoa, ahdistusta ja vihaa. Tämä liittyi voimakkaasti omalta mukavuusalueelta toiminnan ja ajattelun tasolla poistumiseen, itsensä ja todellisten ajatustensa mahdolliseen julkituomiseen sekä itsestä oppimiseen. Ristiriidat muodostuivat tai tulivat esille nimenomaan suhteessa ryhmään tai ympäröivään instituutioon ja sen kirjoitettuihin tai kirjoittamattomiin sääntöihin. Vaikka oivallusryhmä koostui vanhemmista kuin peruskouluikäisistä opiskelijoista, on rinnastus havainnollistava. Jo perusopetuksessa niin ryhmässä kuin instituutiossa toiminnassa vaikuttavat pääosin samat dynaamiset säännöt. Erona voi nähdä eritoten vain sen, millaisia valmiuksia ristiriitojen selvittämiseen tai hyväksymiseen oppilailta on verrattuna aikuisiin. On siis mahdollista, että joko todellista oivaltavaa oppimista ei olekaan juuri tapahtunut *kivuudelta* tai sitten oppimista on tapahtunut, mutta sen herättämistä tunteista on osattu tai haluttu esittää vain sellaiset, joiden on katsottu sopivan koulussa palautelomakkeeseen kirjoitettaviksi.

5.3.2 Motivaatio – Opettajanäkökulma

Oli motivoivaa, kun ryhmä innostui yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jolla oli selkeät tavoitteet. Yhdessä tekeminen oli mukavaa ja oppilaat suorastaan viihtyivät koulussa. Lisämotivaatiota itsellemme toi ulkopuolisten kiinnostus projektiimme ja sen toteutukseen. (Prototyypivastaus)

Opettajilla ja oppilailla on eri motiivit olla koulussa. Opettajien tarkoitus on perinteisesti opettaa (tai ansaita elanto) ja oppilaiden oppia (tai suorittaa pakollista oppivelvollisuutta). Meidän asemamme opetusharjoittelijoina ja toisaalta tutkivaa otetta toteuttavina opettajina oli tästä normista poikkeava. Osana opintojamme ja omasta mielenkiinnostamme mekin olimme koulussa paitsi opettamassa, myös oppimassa. Tällöin, toisin kuin tavallisesti, oppilaiden rooli oli toimia meille opettajina koulun kulttuurin ohella. (Lonka 2011, 345; Tolonen 2001, 45.) Vaikka kukaan mukana olleista ei tätä välttämättä toiminnan hetkellä tiedostanutkaan, saattaa olla, että roolien uudelleenasetumisesta aiheutuva muutos ryhmän dynamiikassa vaikutti osaltaan siihen, että oppilaille syntyi tilaa kokea itsensä päteviksi toimijoiksi, joiden puheella ja teoilla oli merkitys.

Toiminnan tarkoitusperät voivat vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka toiminta lähtökohtaisesti koetaan. Meille opettaminen oli motivoivaa, koska halusimme oppia itsekin. Tämä välittyi myös oppilaille; he näkivät opettajien innostumisen, mikä on voinut vaikuttaa positiivisesti heidän suhtautumiseensa ja sitä kautta oppimiseen (Fordell 2003, 14). Aalto-Setälä ja Saarinen (2014, 27) kirjoittavat, että ”innostuksen rakennuspalikoina voidaan pitää kiinnostusta ja iloa”. Kun ihminen heittäytyy flow-tilaan, ajan- ja paikantaju katoavat eikä jaksaminen ole ongelma. He myös väittävät, että ihmisillä laumaeläiminä on sisäsyntyinen tarve olla innostuneita lajitovereistaan (mt.). Antoiko siis opetuskokeilu opettajille ja oppilaille mahdollisuuden toteuttaa koulussa tällaista osaa ihmisyydestä?

Oppilaiden aineistossa motivaatio oli seurausta, lasten sanastoa käyttäen, *kivuudesta*. Omissa raporteissamme *kivuu*s ilmeni ennemminkin enenevän motivoitumisen seurauksena. Esimerkiksi oppilaiden motivaation näkyminen aktiivisena kirjoittamisena sekä mielenkiintona oppituntien ulkopuoliseen yhteiseen tekemiseen, oli meille motivoivaa. Motivaatiosta syntyi moniulotteinen kehä, jonka eri osat ruokkivat toinen toisiaan. Vaikka toiminnan kokeminen *kivana* näkyi vahvasti myös tässä opettajalähtöisessä aineistossa, oli aineistojen näkökulmissa selkeä ero. Innostus ja toteutuksen mukaansatempaavuus tuottivat sekä sisäistä että ulkoista motivaatiota (Byman 2002, 27–36). Näitä tukivat oppilailta, harjoittelijakollegoilta, ohjaajalta ja esimerkiksi opetuskokeilua ulkopuolelta tarkkailevalta koulun erityisopettajalta saatu työnaikainen positiivinen kannustus ja palaute. Palautteen saamisen tärkeydestä kirjoittavat myös Rantala (2006, 73–77) ja Lonka (2011).

Oman työn tärkeäksi ja onnistuneeksi kokemiseen vaikutti myös ulkopuolisten kiinnostus projektia kohtaan. Kertoessamme opetuskokeilusta vapaassa keskustelussa esimerkiksi yliopistolla tai muissa kasvatustieteiden yhteisöissä (sijaisuuskoulut, opettajatuttavat, lastemme päiväkodit ym.) toteutus herätti mielenkiintoa ja ihastusta. Tällainen ulkopuolinen kiinnostus projektiamme kohtaan valoi uskoa oman tekemisen mielekkyyteen.

5.3.3 Motivaatio – POPS 2014

Opettajien ja oppilaiden aineistoissa motivaatiolla oli erittäin suuri merkitys onnistumisen kokemusta rakentavana tekijänä. POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta vain 16 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista käsitystä motivaatiosta. Jos oppiminen on valintoja, kiinnostumista ja ymmärryksen etsimistä, näiden kaikkien taustalla vaikuttaa motivaatio; herännyt uteliaisuus, halu oppia. Se ei liity pelkästään koulutehtävien tekemiseen vaan vaikuttaa myös esimerkiksi tapaan olla koulussa, käyttäytymiseen sekä koulutovereihin, opettajiin ja välineisiin suhtautumiseen. Nämä puolestaan vaikuttavat siihen, millainen oppimiskokemus oppilaalle muodostuu, miten ryhmä toimii sekä mihin suuntaan ja millä tavalla se kehittyy. Nämä tekijät liittyvät kiinteästi kouluhyvinvoinnin kenttään (ks. kuvio 1, luku 2.5) ja siihen, miten koulussa viihdytään.

Motivaatioon kiinnitettiin varsin niukasti huomiota opetussuunnitelmatekstissä. Itse sana ”motivaatio” mainitaan opetussuunnitelma-aineistossamme ainoastaan yhden kerran. Jos motivaatio kiinnittyy *kivuuteen*, kuten sekä oppilaiden palautteissa että omissa harjoitteluraporteissamme tapahtui, opetussuunnitelma poikkeaa tässä kohtaa muusta tutkimuksemme aineistosta. *Kivuuteen* viittaavia ilmauksia löytyi vain muutamia.

POPS 2014 -aineiston mukaan keskeisiä motivaatiotekijöitä esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Näiden toteutuessa opetuksen oppiaineontologisesta mallista liikutaan hieman lähemmäs elämismaailmaontologiaa. Pelien ja leikkien yhteydessä opitaan ja samalla oppimistilanne tarjoaa mahdollisuuden nauttia esimerkiksi teksteistä sekä yleisesti tekemisen ja ilmaisun ilosta. Pyrkimyksenä on herättää oppilaiden kiinnostus ja myös ohjata heitä kiinnostumaan. Jo olemassa olevaa kiinnostusta pyritään vahvistamaan. Motivaation herättämiseen ja tukemiseen käytettäviä työkaluja ovat esimerkiksi elämysten tarjoaminen ja innostaminen. Motivaatio voidaan nähdä oppilaan haluna innostua tai muutoin ryhtyä aktiivisesti toimimaan, käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään. Myönteisten kokemusten saaminen lisää yhteisöllisyyden kokemusta koulussa, minkä voi suoraan nähdä lisäävän esimerkiksi kouluviihtyvyyttä ja jälleen sen myötä motivoitumista.

5.4 Vuorovaikutus ja kohtaaminen

5.4.1 Vuorovaikutus ja kohtaaminen – Oppilasnäkökulma

*Vuorovaikutus luokassa perustui meidän ja opettajien väliseen tasa-arvoiseen ja dialogiseen kohtaamiseen. Minusta tuntui, että minulle ja opettajille muodostui henkilökohtainen side, kun opettajat uskalsivat tulla ulos tavallisesta opettajaroolista tekemään kivoja koulujuttuja meidän oppilaiden kanssa. (Prototyyppivas-
taus)*

Oppilaat kuvaavat palautteissaan useaan otteeseen opettajien kannustavaa toimintaa ja hyvällä mielellä tekemistä. Huomio on ilahduttava, sillä se oli ollut tietoinen tavoitteemme jakson alussa (liite 2). Toteutukselle loi hyvän pohjan toisen Egypti-projektin kanssamme suunnitelleen ja toteutaneen opetusharjoittelijaparin saman henkisyys ja kaikkien neljän sekä luokanlehtorin välinen toimiva keskinäinen vuorovaikutussuhde. Voiko tämän suhteen välittyminen oppilaille selittää myös esiin nousseen oppilaiden kokemuksen toteutuneesta hyvästä yhteisopettajuudesta?

Jakson aikana sekoitimme oppilaan ja opettajan perinteisiä rooleja tietoisesti, esimerkiksi larppipelipäivänä, jolloin myös opettajat osallistuivat yhteiseen peliin. Lapsen näkökulmasta, aineiston perusteella, tämä näyttää olleen kiehtovaa. Yhteiseen pelipäivään tähtääminen avasi myös tilaisuuksia epämuodollisille kohtaamisille sekä opettajien ja oppilaiden välillä että oppilaiden kesken. Egypti-projektin aikana oppilaat oli mahdollista kohdata paitsi oppiainekentällä, myös elämismaailmakentällä (ks. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 20). Tämä paransi mahdollisuuksia toimivaan dialogisuuteen. Erään oppilaan suora lainaus kuvaa hyvin dialogia ja kohtaamisen merkityksellisyyttä: *“Olet mukava ja ystävällinen. Asiat tulevat selviksi kun opetat. Olet tosi luova ja puhuminen asioista on kivaa”*. Juuri keskustelua voikin pitää myös formaalissa koulutyössä informaalina oppimista rakentavana tekijänä. Sen avulla mahdollistuu erilaiset kohtaamiset koulussa toimijoiden välillä. (Vitikka 2009, 136).

Niin oppilailla kuin opettajillakin on yleensä selkeä käsitys omasta roolistaan ja asemastaan osana kouluyhteisöä. Koulun toimintakulttuurin ohella näiden roolien asettamat valtasuhteet luovat näkymättömät säännöt sille, kuinka koulussa tulee toimia. Näiden sääntöjen oppimista ja noudattamista on kuvattu piilo-opetussuunnitelmaksi; ne ovat niitä asioita, joita koulussa todella opitaan virallisten opetussuunnitelmien pohjalta, opetettavien asioiden lisäksi ja niistä huolimatta (mm. Broady 1986; Saukkonen 2001, 188–195). Larpissa tätä valtasuhdetta lievensi vallinnut opettajille ja oppilaille yhteinen ennalta tietämisen mahdollisuus; ei ollut oikeaa eikä väärää (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 57). Voiko oppilaan kokema dialogisuus, jossa hän ja opettaja kohtaavat saman-

arvoisessa asemassa tai jopa niin, että oppilaalla on jonkinlainen etulyöntiasema ajatuksen tai toiminnan tasolla, venyttää normaalin koulukulttuurin rajoja ja tehdä koulusta mielekkäämmän ja helpommin lähestyttävän paikan? Koulu ei tavallisesti ole se paikka, jossa oppilas kokee tulevana kuulluksi (Sipilä 2014). Ehkä juuri silloin, kun oppilaan ja opettajan eri roolien toimintamallit raikoivat, oppilaan kokemus opettajan kohtaamisesta on mahdollinen ja merkityksellinen.

Dialogisessa mallissa osallistujien tasavertaisuus on tärkeää (Aarnio ym. 2001, 15–16). Kaikki ovat subjekteja eli aktiivisia toimijoita. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki puhuisivat tai kirjoittaisivat yhtä paljon, vaan että jokaisen ajatuksille ja valinnoille olisi yhtä paljon tilaa. Myös valinta jättäytyä sivuun on osa dialogia. Vuorovaikutuksen tilassa syntyy yhteinen ymmärrys. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 32) esittävät ryhmän toimintakykyyn olennaisesti kuuluvaksi perusehdoksi juuri riittävän konsensuksen olemassaoloa. Toisaalta yhdenmielisyyttä voi tarkastella myös kriittisesti. Konsensus ei välttämättä aina kestä kriittistä tarkastelua, eivätkä ryhmän jäsenet pystykään perustelujen tasolla seisomaan yksimielisyytensä takana; todelliset ajatukset tai kokemukset on voitu salata. Vuorovaikutteisen oppimisen ja kohtaamisen sijaan onkin saatettu luoda yhteinen illuusio esimerkiksi miellyttämisen tai odotuksia toteuttavan toimintamallin mukaisesti. (Ks. Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 41.)

Vuorovaikutuksessa syntyvä kokemus kohtaamisesta on aina henkilökohtainen, mutta yhteinen sikäli, että se jaetaan hetkessä. Se syntyy ryhmässä ja on kaikille osallistujille ennestään tuntematon. Aineistomme perusteella voi nähdä oppilaiden kokeneen, että tämän kaltaisen dialogin ja kohtaamisen oli mahdollista syntyä paitsi oppilaiden keskuudessa, myös opettajien ja oppilaiden välille.

5.4.2 Vuorovaikutus ja kohtaaminen – Opettajanäkökulma

Hyvä työskentelyilmapiiiri, hyvällä mielellä tekeminen ja toisten kunnioittaminen olivat vuorovaikutuksen tavoitteita. Pyrimme tasa-arvon toteuttamiseen pysähtymällä kohtaamaan oppilaat: jokaisella oli oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi. (Prototyypivastaus)

Oppimisen situaatioiden moninaisuuden tapaan myös kohtaamisia tapahtui opetuskokeilussa monilla eri tasoilla. Päivittäisessä luokkatyöskentelyssä suosimme luennoinnin asemasta toiminnallisia työtapoja, jotka tarjoavat luonnostaan tilaisuuksia aidolle vuorovaikutukselle, jossa vastuu on kaikilla osapuolilla. Hahmokitjoitusten kautta ohjasimme oppilaat kohtaamaan myös muinaisen Egyptin henkilöinä, tuntevina persoonina, joiden elämäntarinoihin historian faktatiedot piti suhteuttaa. Oppilaat itseohjautuivat luomaan näille fiktiivisille hahmoille suhteita toisiin hahmoihin

kirjoituksissaan. Myöhemmässä vaiheessa me ohjasimme oikeita oppilaita, “kirjailijoita”, kohtamaan vertaisarviointitilanteessa virtuaalimaailmassa (Google Drive) ja näyttämään toisilleen keskeneräisyyttä ja viimeistelemättömyyttä. Larppitapahtuman suunnittelu, lavastuksen rakentaminen ja varsinainen peli taas olivat tavanomaista reaaliaikaisen maailman kohtaamista. Poikkeuksena tavalliseen kohtamiseen koulussa oli se, että opettajat olivat näissä tilanteissa varsin samalla viivalla oppilaiden kanssa. Tämä johtui esimerkiksi kokemattomuudesta liveroolipelin käytössä kouluolosuhteissa. Huomasimme, että roolin turvin pelaaminen mahdollisti kouluarjesta poikkeavia kiinnostavia kohtauksia oppilaiden lisäksi myös opettajille. Herää kysymys: jos opetus, jossa leikin, pelin, roolin tai muun oppilaan omasta kokemusmaailmasta tutun toimintatavan keinoin pystytään oppimaan asioita, joiden oppiminen ei ole mielekästä tai mahdollista mekaanisin keinoin (esim. vuorovaikutus), eikö tällaista kannattaisi hyödyntää enemmän opetuksessa?

Vitikka (2009, 91) nimeää vuorovaikutuksen opetuksen perustavimmaksi elementiksi. Hellströmin (2006, 216) mukaan hyvässä vuorovaikutuksessa mahdollistuu dialogi, joka ei ole vain vuoropuhelua vaan myös vuorotellen kuuntelemista. Vuorovaikutus on ollut myös opetussuunnitelmassa eri oppiaineita vahvasti yhdistävä teema ainakin jo vuodesta 1994 (Vitikka 2009, 193). Opetuskokeilussamme yksi yhteisistä tavoitteista oli huomioida jokainen oppilas positiivisesti joka päivä ainakin kerran. Halusimme varmistua siitä, että jokainen kokee tulevansa osaksi yhteistä ryhmää positiivisen osallisuuden kautta.

Oppilaan ja opettajan roolien suhde muodostuu institutionaalisessa ympäristössä usein instrumentaaliseksi. Tämä on tyypillistä erityisesti länsimaalaisessa yhteiskunnassa. Kun vuorovaikutussuhteet rakentuvat näin esineellistävinä, dialogi, joka onnistuakseen vaatii toisen kuulemista, estyy. (Heikkinen 1996, 174.) Sipilä (2014) on tutkinut oppilaan kohtaamista ja kuulemista alakoulussa. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että oppilas tulee kuulluksi opettajan toimesta useimmiten vain arviointiin tai oppilaan kehittämiseen tähtäävissä yhteyksissä. Tällainen kuuleminen ei tue oppilaan kohtaamiseen tähtääviä tavoitteita. Tämä on vahvassa ristiriidassa esimerkiksi identiteetin kehittymisen sekä oppimista ja toimijuutta tukevan voimaantumisen kanssa. Vastakkainasettelua muodostuu myös hyvään työskentelyilmapiiriin liittyvän vuorovaikutuksen kanssa, jossa jokaisen tulisi tulla nähdyksi ja kuulluksi osana ryhmää.

Oppilaan kohtaamisessa ovat läsnä monet eettiset opettajuuden näkökulmat, joita muun muassa Moilanen (2001a, 90–96) kuvailee. Tällaisia ovat esimerkiksi hyveinä pidetyt rehellisyys, huolehtiminen ja oikeudenmukaisuus. Myös Uusikylän (2006, 59–60) kuvaileman hyvän opettajan voi kuvitella vahvana tilanteissa, joissa opettaja ja oppilas kohtaavat. Uusikylä kuvailee hyvää opettajaa ihmisenä, joka haluaa ymmärtää oppilaitaan, myös niitä, jotka eivät ole erityisen kiinnostuneita koulusta. Hyvä opettaja haluaa toimia oppilaidensa eduksi, jolloin tärkeitä persoonallisuus-

den työvälineitä ovat muun muassa huumorintaju, ystävällisyys ja päättäväisyys. Kun nämä ominaisuudet välittyvät opettajan toiminnassa oppilaille, pakon kokemusta ei muodostu luokkayhteisöön, jolloin keskustelemaan ja avoimen ilmapiirin toteutumisen edellytykset paranevat.

Lonka (2011, 344–345) ja Uusikylä (2002, 50) jatkavat aiheesta ehdottaen, että lapsen (oppiin) kysymykseen kannattaa usein vastata toisella kysymyksellä: “Mitä itse ajattelet?” Kun oppilas selostaa omaa näkökulmaansa asiaan, opettaja saa selkeämmän kuvan siitä, mitkä kysymykset oppilasta oikeasti mietityttivät. Lonka vetoaa, että oppilaiden kysymysten ei pitäisi innostaa meitä opettajia esitelmän pitoon, vaan olla avauksia keskustelulle, josta kumpikin osapuoli voi oppia. Se on paras tilaisuus päästä tutustumaan lapsen ajattelun maailmaan. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 25) puolestaan esittelevät Buchmanin (1990) tärkeän näkökulman siitä, kuinka esimerkiksi opettajan itsensä toteuttamisen vapaus ja luova toiminta sinällään eivät voi olla hyveitä: “Jos opettajan suhde itseensä ja oppilaaseen pohjautuu enemmän sattumanvaraiseen intuitioon kuin koulutuksessa saavutettuun teoriaperäiseen pyrkimykseen ymmärtää opiskelutilannetta ja oppijaa, tuntuu vaikealta antaa opettajalle oikeutta tietää, mikä on oppilaalle parhaaksi.”

5.4.3 Vuorovaikutus ja kohtaaminen – POPS 2014

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 32 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista käsitystä vuorovaikutuksesta ja kohtaamisesta. Vuorovaikutuspuheella on selkeä rooli läpi koko uuden opetussuunnitelman. Erityisesti se nousee esiin POPS 2014 -aineiston laaja-alaisissa osaamistavoitteissa ja äidinkielen osuuksissa.

Vuorovaikutukseen ja sen harjoittamiseen kiinnitetään aiheellisesti paljon huomiota, sillä olemme väistämättä jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa. Yleisesti POPS 2014 -aineiston opettajan ja oppilaan kohtaamista kuvaavat ilmaisut ovat luonteeltaan positiivisia. Oppilasta *rohkaistaan*, *kannustetaan*, *ohjataan* ja *tuetaan*. Nämä ilmaisut antavat selkeän viitteen siitä, millaista kohtaamiseen POPS -aineisto ohjaa. Jokainen voi omaan kokemukseensa nojaten pohtia, onko oppilaiden kohtaaminen koulussa tällaista vai jotakin muuta.

POPS 2014 -aineiston mukaan puhe- ja viestintäkulttuurien opetus vahvistaa ja sujuvoittaa vastuullisia vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. Oppilaita ohjataan rakentavaan tunteiden, ajatusten ja kokemusten ilmaisemiseen ja jakamiseen. Yhdessä työskentelyn kautta oppilaat saavat mahdollisuuden oppia vastavuoroisuutta ja neuvottelutaitoja. Heidän kanssaan mietitään ja harjoitellaan käytännön tekoja, joilla itse voi vaikuttaa myönteisten muutosten puolesta. Osallistumista, vastuunottamista ja draamataitoja syvennetään erilaisten harjoitusten avulla erilaisissa ympäristöissä.

Oppilaita ohjataan toimimaan aina kulloinkin tarkoituksenmukaisesti, myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa. Erilaiset harjoitukset ohjaavat oppilaita luontevasti asettumaan toisen asemaan ja tarkastelemaan asioita eri näkökulmista. Ne ovat omiaan luomaan innostavia mahdollisuuksia harjoitella tunne- ja sosiaalisia taitoja.

Vuorovaikutus on läsnä muuallakin kuin vain annettujen tehtävien ja harjoitusten parissa. Siksi juuri toisen ihmisen kohtaamisen kannalta on tärkeää, että oppilaita *kannustetaan kuuntelemaan toisten näkemyksiä, huomioimaan toisen tarpeita ryhmäviestintätilanteissa ja samalla pohtimaan omaa sisäistä tietoaan*. Parhaimmillaan koulun arki voi tarjota mahdollisuuden oppia *toimimaan eettisesti, yksityisyyttä ja toisia kunnioittaen*. Tällainen keskinäinen kunnioitus ja *kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta*. *Ystävyyden ja hyväksytyksi tulemisen merkitys on suuri, sillä identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa*.

5.5 Hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen

5.5.1 Hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen – opettajanäkökulma

Toimivalla vuorovaikutuksella tavoiteltiin hyvän ja positiivisen tilan luomista jokaiselle lapselle. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kaikilla oli tärkeä rooli ja mahdollisuus antaa ja saada apua, eikä toiminta perustunut kilpailulle. Joustavuus ja muutosvalmius olivat tarpeellisia ja mahdollistuivat jatkuvan reflektion kautta. (Prototyypivastaus)

Tässä osiossa on esillä opetussuunnitelman tarkastelun lisäksi ainoastaan opettajanäkökulma, johon tuen aineistojen eroavaisuuksista. Hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen tuli esiin erityisesti harjoitteluraporteissamme. Opettajalähtöisestä aineistosta huolimatta aiheita käsitellään vahvasti oppilas edellä.

“Kaiken lähtökohtana on positiivinen oppimisympäristö”, kirjoittaa Fordell (2003, 14). Motivaatiotutkijat näkevät asian Bymanin (2002, 26) mukaan samansuuntaisesti - heitä kiinnostaa optimaalisen oppimisympäristön ja kontekstin tarkastelu, sillä nykyäsitäksen mukaan ihminen tuottaa itse oman motivaationsa. Oppimisympäristö ei ole vain luokkahuone tai oppimisen situationaalinen paikka, vaan myös tila, joka syntyy ryhmästä, sen toimintakulttuurista ja vuorovaikutuksesta. Nikkola (2013, 59) näkee juuri ryhmän kaikkein luonnollisimpana oppimisympäristöstä, sillä oppiminen tapahtuu aina suhteessa itseen ja muihin. Opettajan oma suhtautuminen välittyy oppilaisiin (Fordell 2003, 104). Tutkimus on vahvistanut käsitystämme läsnäolon ja kohtaa-

misen tärkeydestä. Jos pysähtyy kuulemaan ja näkemään, mitä oppilailla on mielessään ja millä mielellä he ovat kunakin hetkenä, on vastavuoroisen kohtaamisen mahdollisuus parempi.

5.5.2 Rooleista ja dialogista

Olemme tähänastisessa kirjoituksessamme pitäytyneet tutkimusdiskurssissa nimikkeessä “oppilas”. Tässä vastauksen prototyypissä halusimme kuitenkin perustellusti käyttää sanaa “lapsi”. Tällä emme yritä nostaa itseämme aikuisina lasten yläpuolelle, vaan ennemminkin antaa tilaa lapsuudelle ja sen tärkeänä näkemiselle tutkimuksessa. Lisäksi haluamme tässä korostaa erontekoa tehtävän kautta ihmistä määrittävistä oppilas- ja opettaja-käsitteistä. Ne sisältävät implisiittisen oletuksen, että oppilaalla on vielä paljon oppimista, hän on jollain tavalla vielä vajaa. Opettajalla puolestaan on jotain ylen määrin, hänen tehtävänsä on tarjota sitä keskeneräiselle oppilaalle. (Ks. Nikkola 2013, 83; Strandell 2010, 92; Tolonen 2001, 48.) Voiko koulu ylipäättään olla paikka tasavertaiselle kohtaamiselle, jossa jokaisella on jotakin annettavaa? Onko koulussa lapselle tilaa olla tärkeä; oppilas, lapsi ja ihminen? Toisaalta onko tilaa myöskään opettajalle? Ohjaako yleinen toimintakulttuuri toteuttamaan koulussa ennemmin virkaa tai sen asettamia roolitavoitteita kuin esimerkiksi inhimillisyyttä? Jäävätkö tällaiset pohdinnat ja toteutus kunkin oppilaan ja opettajan itse harkittavaksi tai toteutettavaksi vain oman persoonan tai temperamentin mukaisesti? Näemme, että esimerkiksi opettajan rehellisyys ja aitous luovat hyvää oppimisen tilaa koulussa. Näiden toteutuessa kollegoiden eikä oppilaiden tarvitse arvailla, mitä roolia tai persoonallisuuden puolta kulloinkin tulisi miellyttää tai palvella.

Positiivisen oppimisen tilana voi pitää esimerkiksi Aaltosen (2003, 19) ja Isaacsin (2001, 30) kuvailemaa pelosta vapaata dialogista ilmapiiriä, jossa jokaisella on tärkeä rooli osana ryhmää. Sellaisen syntyminen on mahdollista vain kunnioituksen ja luottamuksen kautta. Lähtökohtana tällaiselle oppimisen tilalle on se, että niin opetuksessa kuin kohtaamisessakin luovutaan “totuuden etsimisestä” (Aaltonen 2003, 18) ja luotetaan tiedon konstruoimiseen yhteisen vuoropuhelun kautta. Tässä kohtaamisessa ei ole oikeaa tapaa toimia, mutta yhteentörmäyksiltä välttyään huomioimalla muut valinnoilla, jotka välittyvät omasta toiminnasta. Isaacs (2001, 201) kiteyttää dialogin toimintatavat: kuuntele, kunnioita, odota ja puhu suoraan. Repo-Kaarennon (2007, 119) mukaan dialoginen opettaja keskittyy luokkatilanteessa olemaan läsnä ja kuuntelemaan yksilöitä ja ryhmää. Aloittelevan opettajan läsnäoloa helpottaa, jos hän on suunnitellut opetustuokion huolellisesti ja yhteiset pelisäännöt ovat kaikille selvät. Vuoropuhelu vaatii kuitenkin valmiutta luopua ennakkosuunnitelmistaan ja muuttaa niitä keskustelun edetessä. Tämä kuvaus toteutui analyysimme perus-

teella opetuskokeilussamme. Kuuntelemisen merkityksellisyys kasvaa, mitä enemmän opettaminen toteutuu ohjaavana toimintana ja ulkopuolelta antamisen (oppiaineontologian) asemesta ohjaaja pyrkii avaamaan ovia oppilaan omasta elämismaailmasta tämän itse tuottamalle ymmärrykselle (elämismaailmaontologia) (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 48).

5.5.3 Kannustamisesta

Hyvän oppimisen tilan luomiseen liittyy olennaisesti paitsi kohtaaminen, myös oppilaan tukemisen ja palautteenannon tärkeys (Puustinen 2003, 121; Repo-Kaarento 2007, 120). Tämä on tulkittavissa siten, että opettajan on tärkeää antaa tilaa oppilaan toiminnalle ja ajattelulle, mutta oltava myös aktiivisesti käytettävissä. Pahimmillaan projektit toteutuvat siten, että opettaja kuvainnollisesti sulkee oppilaan mustaan laatikkoon ohjeiden kanssa yhteisen aloituksen jälkeen ja projektin päättyessä avaa laatikon kannen ja pyytää oppilasta esittämään osaamistaan. (Puustinen 2003, 121–122.) Oli merkityksellistä lukea tutkimusaineistosta kohtia, joissa oppilas kirjoittaa palautteessaan opettajalle: “kiitos kun autat!” tai “sulla on aina aikaa...”. Tällaisista kommenteista välittyi konkreettisesti peloton, luottamuksen ja positiivisuuden ilmapiiri.

Nostettakoon tässä kohtaa esiin myös Nikkolan (2013, 76–77) havainto siitä, kuinka ryhmässä vallitseva hyvä tunnelma ei itsestään selvänä tarkoita töiden sujumista. Päinvastoin saattaa olla, että toiminnan tavoite on siirtynyt käsillä olevasta asiasta hyvän hengen ylläpitämiseen. Saattaa hyvin olla, että tällaista tapahtui myös opetuskokeilumme aikana. Iloinen ja toimielias ryhmä oli tottunut työskentelemään vaalitusssa hyvässä hengessä, esimerkiksi määrätietoisen musiikkiesityksiin valmistautumisen parissa. Samaa heiltä odotettiin myös nyt. Haluaisimme kuitenkin nähdä, että hyvän oppimisen tila on antoisa ja vähemmän kuluttava myös silloin, kun oppimiseen ei päästä vain vastakkainasettelun tai ryhmään aiheutuvan kognitiivisen konfliktin kautta. Nikkola kuvaakin osuvasti, kuinka ainakin aluksi ryhmälle sopivien asioiden käsittelytapojen löytämiseen kuluu valtavasti energiaa, aikaa ja resursseja (mt., 78).

Uusi tapa toimia tai projekti ilman selvää ennakkokäsikirjoitusta eivät olleet pelkkää avartavaa seikkailua. Varsinkin opettajille se oli usein epävarmuuden sietoa, nopeita päätöksiä, ja jälkien korjaamista. Esimerkiksi Boman (2003, 96) suosittelee projektikokeiluistaan oppimansa perusteella, että opettajan kannattaa itse toteuttaa oppilailla teetettävä projekti etukäteen. Myös Fordell (2003, 102) alleviivaa hyvän suunnittelun tärkeyttä ja korostaa sen merkitystä onnistumisten saavuttamisessa. Tutkivan oppimisen otteessa on kuitenkin tilaa myös sille, ettei opettajallakaan ole ratkaisua tai oikeita vastauksia. Jos opettaja alusta saakka tietää tarkasti, millaiseen lopputuotok-

seen päädytään, oppilaista tulee toimijoiden sijaan arvailijoita, jotka yrittävät pyristellä kohti opettajan päämääriä. Kun kaikkea ei ole suunniteltu etukäteen, on myös pieleen menemisen mahdollisuus ilmeisenä olemassa. Jatkuva muutosvalmius ja joustaminen olivat siten välttämättömiä tekijöitä tämän projektin etenemiselle.

“Oppiminen on parasta huumetta”, kirjoittaa Helsingin Sanomat ja jatkaa kiinnostavalla, suoraan oman tutkimuksemme tuloksiin sopivilla ajatuksilla: “Uuden tiedon valossa leikki ja luovuus ovat oppimisessa olennaisia. Koulusta on leikki kaukana.” (Lyytinen 2014.) Tutkimuksemme kiinnittyy näin ajankohtaiseen, julkisuudessakin puhuttaneeseen aiheeseen. Lisää tuoretta, tutkimusaiheeseemme liittyvää, julkista oppimis- ja koulukeskustelua ovat tuottaneet muun muassa Alarisku (2014), Lonka ja Hannula (2014), Rautiainen ja Moisio (2015) ja Yläjärvi (2014).

5.5.4 Hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen – POPS 2014

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 18 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti opettajien kokemuksen mukaista käsitystä hyvän oppimisen tilan luomisesta ja ylläpitämisestä. POPS 2014 -aineistossa käytettävät ilmaisut ovat hengeltään positiivisia, omiaan luomaan edellytyksiä hyvän oppimisen tilan aikaansaamiseksi. Tällaisia ovat erittäin runsaasti käytetyt, jo vuorovaikutuksen ja kohtaamisen rakennuspalikan yhteydessä esiteltyt *rohkaistaan, kannustetaan, innostetaan, tuetaan ja ohjataan*. Ne esiintyvät POPS 2014 -tekstissä lähes jokaisessa virkkeessä. Tekstistä käy selkeästi ilmi, kuinka hyvän oppimisen tilan luominen on aktiivista toimintaa. Näemme sen vaativan koko ryhmän yhteistyötä. POPS -tekstin mukaan työ painottuu opettajalle, sillä vain muutamat ilmaukset kymmenistä osoittavat *oppilaan aktiiviseen toimijuuteen* oppimisen tilan luojana tai ylläpitäjänä. Myös silloin se on jotakin, johon oppilas ohjataan.

Oppilaita kannustetaan ottamaan vastuuta oppimisympäristön ilmapiiristä ja sitä varten vuorovaikutusta, yhteistyötä, hyvää käytöstä, ristiriitojen käsittelyä ja ratkaisujen etsimistä harjoitellaan. Hyvän oppimisen tilan luomisessa ja ylläpitämisessä ystävyys ja hyväksytyksi tuleminen merkitys on suuri, sillä silloin kiinnitytään ryhmään ja jaettu kokemus tulee merkitykselliseksi ryhmän jäsenille.

POPS 2014 -aineisto rohkaisee luomaan innostavia tilaisuuksia, joissa voi oppia nauttimaan tekemisen sekä ilmaisun ilosta ja kannustaa käyttämään kehoa tunteiden ja ajatusten ilmaisemiseen. Oppilaan oman näkemyksen sekä loppuun saatettavan, tavoitteellisen työn ja sen tulosten arvostaminen nousevat esille. Kunnioituksen oppimisella luodaan edellytykset oppilaiden kiinnostumiselle koulutyöhön ja laajemmin tarkasteltuna sosiaalisuuteen, ei ainoastaan kouluyhteisö- vaan

myös yhteiskunnallisella tasolla. Koulukäytännöissä tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus. Oppimalla omasta toiminnastaan osana hyvän oppimisen tilaa on oppilailla mahdollisuus saada hyviä eväitä elinikäiseen oppimiseen. Hyvän oppimisen tilan kannalta yhtenä tärkeänä tavoitteena voi nähdä virikkeisen ja yhteisöllisen oppimisympäristön luomisen, mikä avaa mahdollisuuksia myönteisiin kokemuksiin ja elämyksiin. Oppilaiden näkemyksiä arvostetaan, mikä luo erilaisia innostavia tilaisuuksia oppimiseen ja kohtaamisille.

5.6 Opetuskokeilun metodivalinnat

5.6.1 Huomioita luvusta

Aluksi kuvailemme lyhyesti tämän rakennuspalikan nimeämisen problematiikkaa. Tämä onnistuneen projektin rakennuspalikka sai analyysissä nimen opetuskokeilun metodivalinnat. Yleensä tutkimuskielessä moniselitteinen metodin käsite kiinnittyy metodologiaan ja metodisuuteen (esimerkiksi menetelmävalintoihin) tutkimuksellisissa konteksteissa. Tässä tulososassa toivomme lukijan tavoittavan metodi-sanankin arkikielisemmän merkityksen. Jo luokitellessamme tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilaiden ja opettajien tuottamaa aineistoa, metodi-käsite edusti meille kuvausta erilaisille tavoille. Tällaisia olivat esimerkiksi opettamiseen, oppimiseen, kohtaamiseen, tilojen ja välineiden käyttöön, asennoitumiseen sekä pedagogisiin tai didaktisiin ratkaisuihin liittyvät tavat olla, toimia, suhtautua tai reflektoida. Tekemisen, ajattelun ja tulkinnan tavat, tai mikään muu sanayhdistelmä ei kuitenkaan ollut yhtä käytännöllinen kuvaamaan kokoavasti kaikkea sitä, minkä metodi-sana niin vaivattomasti kokosi. Lähes saman sisältöisenä Vitikka (2009, 96) esittää väitöskirjassaan käsitteen opetussuunnitelman *muoto*, joka kuvaa sitä, miten opetetaan.

Ensin käsittelemme oppilaiden näkökulmasta opetuskokeilun metodivalintoja. Ne on jaettu kolmeen eri osaan, sillä ne jakautuivat oppilaiden palautelomakkeissa selkeästi eri kysymysten teemojen alle. Erikseen tarkasteltavia metodeja ovat prosessikirjoittaminen, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä oppiaineintegraatio. Myös POPS 2014 -aineistossa nämä kolme näkökulmaa erottuivat selkeästi toisistaan ja kukin niistä on siksi esitelty aina vastaavan oppilasnäkökulman lopuksi. Jäljempänä opettajanäkökulman tarkastelussa erottelua ei ole, sillä sitä ei löytynyt aineistosta. Opettajien aineistossa opetuskokeilun metodivalintoihin tuloksia tuottivat kysymykset millä tavoilla, menetelmillä ja välineillä opetus toteutui. Vastaavia teemoja esiintyi myös POPS 2014 -aineistossa. Ne on esitetty opettajanäkökulman jälkeen.

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 osumasta yli puolet (108 kpl) käsitteli suoraan tai välillisesti oppilaiden ja opettajien kuvaaman kokemuksen mukaista käsitystä opetuskokeilun metodivalinnoista. Tämä voi johtua esimerkiksi äidinkielen merkittävästä roolista kouluoppimisessa ja opetussuunnitelmassa, ja toisaalta tutkimuksen metodivalinnat -teeman useista eri sisältökohdista. Suureen osumamäärään vaikutti luultavasti myös opetussuunnitelmatekstin tarkoitus opetusta ohjaavana asiakirjana.

5.6.2 Opetuskokeilun metodivalinnat – Oppilasnäkökulma, prosessikirjoittaminen

Prosessikirjoittaminen metodina mahdollisti luovan toimijuuden, kokemuksellisen oppimisen ja prosessin aikana henkilökohtaisen voimaantumisen. Tapa toimia oli minulle uusi. (Prototyypivastaus)

Prosessikirjoittamista metodina esiintuvissa aineiston kohdissa korostui oppilaan kokemus siitä, kuinka hänen luovuudellaan ja ajatuksillaan oli merkitystä suunnittelutyössä, kirjoittamisessa sekä liveroolipelin hahmona toimiessa. Koulutyö on pelkistetyksi usein joko samanlaisina toistuvia tuntirakenteita tai jaksoja, joissa opittava painetaan mieleen, jotta se osattaisiin mekaanisesti toistaa kokeessa (Lonka 2011, 344). “Kirjoittaminen on aina enemmän kuin tiedon välittämistä. Se on myös ajattelua ja itseilmaisua. Tämä koskee varsinkin asiakirjoittamista. (Prosessi)kirjoittaminen palvelee kahta tavoitetta: halutaan luoda järjestys tehtävän luomaan kaaokseen ja toisaalta välittää ajattelun tulokset muille ihmisille.” (Koltola 2003, 74.)

Erityistä projektissa oli luokan yhteinen päämäärä prosessikirjoittamisessa. Se on yksi tutkivan oppimisen keskeisistä edellytyksistä (Lonka 2011, 349). Tekstiä ei tuotettu opettajan pöytälaatikkoon, vaan sen onnistumisella oli merkitys paitsi kirjoittajalle, myös toiselle oppilaalle, joka myöhemmin larpissa pelaisi kirjoitettua hahmoa. Merkitys rakentui kaikille yhteisen pelin kautta koko luokalle. Tämän vuoksi jokainen hahmo oli tärkeä ja ne yhdessä muodostivat henkiin heräävän hahmogallerian oppilaiden luomaan muinaiseen Egyptiin. Oppilaan ajattelun tulokset siis pait-si välittyivät, olivat kollektiivisesti merkityksellisiä ja auttoivat luokan yhteistä tiedon luomisen prosessia eteenpäin. Tätä ei useinkaan tapahdu koulun kirjoitustöissä (Linna 1994, 15). Koltolan (2003, 74–75) ajatus oman tekstin (tai vertaisarvioinnissa toisten) kriittisestä lukemisesta nähtynä ennemmin ongelmanratkaisuna kuin esimerkiksi sisältöjen mieleen painamisena, näyttäytyy tässä yhteydessä työskentelytavan mielekkyyttä tukevana tekijänä. Selittäjänä voi pitää pitkäjänteisen työskentelyn aikaansaamaa sitoutumista ja tiedon prosessointia.

Kuljun (2015, 99) mukaan pitkäjänteisen prosessinomaisen kirjoittamisen avulla oppilas oppii säätelemään itsekin omaa kirjoitusprosessiaan (ks. myös Linna 1994, 78). Metodin lähtökohtana on kirjoituksen merkityksellisyys kirjoittajalle itselleen sekä kirjoittamisen kontekstisidonnaisuus. Lisäksi korostetaan sitä, että ajattelu kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mitä yhdessä kirjoittaminen, teksteistä puhuminen ja vertaisarviointi esimerkiksi tässä Egypti-projektissa vahvasti olivat (ks. myös Lonka 2011, 345). Linnan (1994, 78) mukaan prosessikirjoittaminen on metodi, joka laajasti pystyy toteuttamaan hyvään oppimiseen liitettyjä vaatimuksia. Me tutkijoina näemme, että oppilaiden henkilökohtainen voimaantuminen johtui osin monesta edellä mainitusta asiasta, mutta erityisesti tuotetun tekstin merkityksellisyydestä. He eivät kirjoittaneet vain itseään, arvosanaa tai opettajan pöytälaatikkoa varten.

5.6.3 Opetuskokeilun metodivalinnat – POPS 2014, prosessikirjoittaminen

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 39 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen tulkinnan mukaista kuvausta prosessikirjoittamisesta. Tämä oli kaikkein suurin osio kaikista rakennuspalikoista tai niiden osista, mikä voi johtua paitsi äidinkielen merkittävstä roolista oppimisessa ja opetussuunnitelmassa, myös prosessikirjoittamisen käsitteen laajuudesta.

Kuten Egypti-projektin prosessikirjoittamistyössä, myös POPS 2014 -aineistossa oppilaita kannustetaan käyttämään monipuolisia tiedon lähteitä ja tuottamaan niiden tietoihin perustuvia fiktiivisiä monimuotoisia tekstejä lähteiden lisäksi kokemustensa ja ajatustensa pohjalta. Prosessikirjoittamisessa harjoitellaan tiedon hankinnan ja jakamisen taitoja. Oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset huomioiden heitä ohjataan huomaamaan asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä. Erityisesti historian sisältöjen osalta tekstien ymmärtämiseen ohjataan avaamalla teksteissä käytettyjä käsitteitä. Historian oppiaineen näkökulmasta painopiste on historian tekstitaitojen kehittämisessä; taidossa lukea ja analysoida menneisyyden toimijoiden tuottamia lähteitä sekä tehdä päteviä tulkintoja niiden tarkoituksesta ja merkityksestä. Samalla harjaantuvat näiden taitojen soveltamiskyky muihin aineisiin ja kirjoittamiseen ylipäätään. Prosessissa yhdistyvät tiedonhallinta sekä tutkiva ja luova työskentely. Soveltuvaan kirjallisuuteen tutustuminen vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä omista kielellisen ilmaisun mahdollisuuksista.

Myös perustaitojen ja tekniikoiden hallintaa syvennetään. Kokemusten jakamista, tavoitteiden asettamista sekä työskentelyn kriittistä arviointia harjoitellaan esimerkiksi tunnistamalla omia

vahvuuksia ja kehittämistarpeita yksin ja yhdessä. Viestinnällisten valintojen seuraukset tulevat näkyviksi, kun selitetään, vertaillaan ja pohditaan merkityksiä ja hierarkioita. Oppilaat saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen ja ajattelunsa kielentämiseen sekä harjaantuvat tarkastelemaan kielen piirteitä. Prosessikirjoittamisessa konkretisoituvat tekstin tuottamisen vaiheet; tekstien tarkastelu ja arviointi sekä palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Hahmokitjoitusprosessin tavoitteena oli vahvistaa oppilaiden äidinkielen ja historian tekstien ja ympäristön lukutaitoa sekä harjoitella tulkintojen tekemistä, jotta yhteinen pelipäivä mahdollistuisi.

5.6.4 Opetuskokeilun metodivalinnat – Oppilasnäkökulma, yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallinen oppiminen metodina teki minusta luovan toimijan, mikä mahdollisti kokemuksellisen oppimisen. Minusta tuntui, että sain henkilökohtaista hyötyä ja iloa siitä, kun sain kannustaa ryhmää ja se kannusti minua. Vertaistuki ryhmältä oli hieno kokemus. (Prototyypivastaus)

Oppimisen ilo voi olla yhteistä iloa. Tähän yhteisyyteen voi parhaimmillaan kuulua luokassa oppilasryhmän lisäksi myös opettaja. Oppilas iloitsee omasta oppimisestaan tai uudesta ymmärryksestä, samaa voi tuntea opettaja ja muu ryhmä tai kaikki yhdessä. Jaettu ilo ryhmän kesken tekee siitä konkreettista. (Rantala 2006, 109–115.) Oppilaasta tulee yhteistoiminnallisia työtapoja noudattaessaan aktiivinen toimija, omaan oppimiseensa vaikuttaja. Samalla hän on myös vastuullinen ryhmän jäsen, jolla on tärkeä rooli yhteisessä ryhmän toiminnassa. (Järvinen 2006, 85.) Projektissamme oli paljon tällaisia tunnusmerkkejä, yhtenä esimerkkinä hahmokitjoitusten onnistunut vertaisarviointisuus (ks. Kulju 2015).

Sosiaaliset taidot yhtäältä kehittyvät yhteistoiminnan parissa, toisaalta ne voi nähdä oppimisen lähtökohtana. Näin tulkittuna niiden opettelu on oltava yhtä määrätietoista kuin oppiainesisältöjen opiskelu. Sosiaaliset taidot, kuten johtajuus, luottamus, viestintätaidot ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen, ovat niitä työkaluja, jotka pitää hallita ennen tiedollisen opiskelun aloittamista. (Järvinen 2006, 87.) Ryhmätyötaidot on myös opetussuunnitelmassa oppiaineita yhdistävä teema (Vitikka 2009, 197). Luokka, jossa toteutimme opetuskokeilumme, oli sosiaalisesti taidokas ja tottunut yhteistoiminnallisiin työtapoihin, joten toimintakulttuurista törmäystä ei syntynyt. Ilman näitä edellytyksiä ja reunaehtoja projektillamme ei olisi ollut toteutuneen kaltaista onnistumisen mahdollisuutta. Viidessä viikossa ei voisi saavuttaa yhteistoiminnan kulttuuria nolasta aloittaen.

Projektin ja sitä seuranneen tutkimusprosessin aikana teimme huomioita sosiaalisen oppimisen (Järvillehto 2014, 158–160; Ojanen 2006, 41) toteutumisesta. Vygotskin (1982) lähikehityksen vyöhyke -teorian mukaan ei ole mitään järkeä testata lapsia sen perusteella, miten he toimivat itsenäisesti, sillä sellaisen testauksen tulokset eivät kerro paljoakaan siitä, kuinka pitkälle he ovat kehittyneet. Paljon enemmän on mieltä testata tekemistä, johon he ovat saaneet ohjausta joko vertaisiltaan tai opettajalta. Tässä yhteydessä meitä kiinnostaa oppilaiden vertaisarvioinnin merkitys ohjauksessa. Vygotskin mukaan se, mikä on lähikehityksen vyöhykkeellä nyt, toteutuu ja muuttuu tosiasialliseksi kehitystasoksi seuraavassa vaiheessa. Toisin muotoiltuna: minkä lapsi osaa tänään tehdä yhteistyössä, sen hän osaa huomenna tehdä itsenäisesti. “Vain sellainen opetus on hyvää, joka kulkee kehityksen edellä ja vie sitä perässään” (Vygotski 1982, 186). Lonka (2011, 345) puolestaan kirjoittaa, että sosiaalinen vuorovaikutus saattaa, kuin luonnostaan, jopa laajentaa herkkyyskausia, joiden aikana lapset oppivat asioita vaivatta.

Tutkimuksessa on olennaista tarkastella, mitä aineisto kertoo tutkittavasta ilmiöstä niiden asioiden kautta, jotka aineistossa näkyvät, mutta myös niiden, joita siellä ei näy. Yksi mielenkiintoinen havainto tällaisesta läsnä olevasta, mutta näkymättömästä aineiston elementistä on varsinkin oppilaiden palautteissa poissaolollaan loistava yhteisöllisyys ja yhteistyö. Vain kahdeksassa kommentissa 170:stä sivuttiin jollakin lailla yhdessä tekemistä tai kokemusta yhteisöllisyydestä, esimerkiksi luokkakaverin auttamista. Mikään oppilasnäkökulmaisista tavoista tarkastella esimerkiksi opetuskokeilun metodin rakennuspalikkaa ei kuitenkaan olisi toteutunut ilman ryhmää, sen tukea ja vaikutusta. Sama koskee oikeastaan kaikkia muitakin löytämiämme rakennuspalikoita. Siksi onkin mielenkiintoista, että yhdessä tekeminen ei saa vastauksissa merkittävämpää painoarvoa. Tähän saattoi vaikuttaa esimerkiksi palautelomakkeiden kysymykset, niiden muotoilut eivät tuottaneet vastauksiin yhteisöllisyyttä suorana diskurssina. Vai onko niin, että yhdessä tekeminen on niin oletusarvoista ja arkipäiväistä kyseisen luokan oppilaan kokemuksissa, että sen erikseen mainitseminen palautteessa olisi ollut omituista? Yhteisöllisyyden olemassaolo kokonaisuuden mahdollistavana tekijänä lienee kuitenkin kiistaton.

5.6.5 Opetuskokeilun metodivalinnat – POPS 2014, yhteistoiminnallinen oppiminen

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 25 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista kuvausta yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Poimintojen melko suuri esiintymistiheys aineistossa liittyyne opetussuunnitelman vuorovaikutusta korostavaan muotoon. Poimintojen voi nähdä määrittelevän vuorovaikutuksellista toimintaa yhteistoiminnalli-

sena työnä, jonka tavoite on johtaa oppimiseen. Yhteistoiminnallinen oppiminen toteutuu usein tutkivassa ryhmässä, jossa tehdään työtä *yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi*. Opetuksessa vahvistetaan taitoa asettaa kysymyksiä ja hakea niihin vastauksia yhdessä tehden toisten kanssa ja pyritään yhteisölle merkitykselliseen päämäärään. Yhteisissä työskentelytilanteissa opitaan vastavuoroisuutta, kriittistä arviointia ja neuvottelutaitoa. Ryhmä muodostaa virikkeisen ja yhteisöllisen oppimisympäristön, jossa on mahdollisuus tarkastella ja toimia yhdessä. Työtavat valitaan niin, että ne mahdollistavat yhdessä toimimisen ja kokemusten jakamisen.

Yhteisessä työskentelyssä oppilaat voivat kehittää tunne- ja sosiaalisia taitojaan ja kokemukset yhdenvertaisuudesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä rakentavat luottamusta. Ryhmässä annetaan yhteisöllistä tukea: kuunnellaan ja kannustetaan. Erilaisia tekstejä luetaan ja kuunnellaan yhteisesti, niitä tuotetaan toisten tekstien pohjalta ja harjoitellaan tulkintojen tekemistä yhdessä toisten kanssa. Opetuksessa harjoitellaan myös *käyttämään tv:tä työskentelyn ja tuotosten dokumentoinnissa ja arvioinnissa*. Myös tällä pyritään vahvistamaan yhteisöllistä oppimista ja tiedon jakamisen taitoja.

5.6.6 Opetuskokeilun metodivalinnat – Oppilasnäkökulma, oppiaineintegraatio

Eri oppiaineiden integraatio oli minusta mielekästä ja kivaa. En tiennyt, että voin oppia tällaisella tavalla äidinkieltä ja historiaa. Yhteinen päämäärä tarjosi motivoivia tavoitteita pitkäjänteiselle työskentelylle. (Prototyypivastaus)

Integroiva opetus on osallistavaa, oppimiskeskeistä ja lapsilähtöistä. (Kujamäki 2014, 116–117). Oppilaiden aineistosta tuottamamme prototyypivastauksen kanssa saman suuntaiseen tulkintaan on päätynyt Kujamäki väitöskirjassaan puhuessaan eheyttämisestä: “oppimisesta tulee mielekästä, jopa kivaa.” (mt., 109). Kuten jo edellä prosessikirjoittamista käsitelleessä luvussa totesimme, on pitkäjänteinen työskentely harvinaista koulussa (ks. Rantala 2006, 53–56). Kokonaisuudet ovat repaleisia ja niistä voi olla vaikea löytää punaista lankaa, saati yhdistää eri oppiaineissa opetettavia sisältöjä (ks. Kujamäki 2014, 109). Luokkatyössä vaikkapa kuvataideopettajat saattavat turhautua oppilaiden kanssa, jotka suoriutuvat moitteettomasti geometrian kokeista, mutta eivät osaa käyttää mittavälineitä. Tiukan oppiainejakoista koulujärjestelmää kritisoi myös Lonka (2011, 346) ja toteaa, että lapsi oppii luonnostaan ilmiölähtöisesti.

Aineistossamme oppilaat kuvailivat monin tavoin, kuinka harvinaista ja motivoivaa oli työskennellä pitkään saman asian äärellä. Tämä mahdollistui oppiaineintegraatiolla. Se tarjoaa mahdollisuuksia paitsi kehittää tiedonhallintataitoja monipuolisesti (Lappalainen 2003, 33), myös käyttää

aikaa halutun asian äärellä rajoitettujen ainekohtaisten tuntimäärien puitteissa. Fordell (2003, 106) kuvaakin oppiaineintegraation mahdollisuutta mainiona aikaresurssina; eri aineiden tunteja yhdistämällä saadaan aikaa opetuksen toteuttamiselle. Samaan aikaan saavat mahdollisuuden toteutua usean oppiaineen tavoitteet ja sisällöt. Historia antoi sisällön äidinkielen kirjoitustyölle ja yhteiselle larppi-pelille. Eskelinen (2003, 203) kannattaa tuntien käyttöä oppiaineintegraatioihin. Hän näkee, että tällöin niin opettajilla kuin oppilaillakin on mahdollisuus oppia paljon sellaista, mitä eivät osanneet odottaakaan oppivansa. Nikkola, Rautiainen & Räihä (2013, 13) asettavat elämismaailman eli yksilön sisäisen kokemusmaailman, oppimisen peruslähtökohdaksi. Se eroaa radikaalisti nykyisestä, ulkoapäin määritellystä oppiaineontologisesta lähtökohdasta (mt., 26–31, myös Kujamäki 2014, 109). Oppiainesisältöjen hallinnan malli rakentuu tiedonalalähtöiseen opetussuunnitelmaideologiaan (Vitikka 2009, 85).

Tässä kohtaa oppilaiden aineistoa löytyi harvinainen kritiikki. Oppilaan palautteessa integraatiota käsittelevän kysymyksen kohdalla luki “samaa asiaa joka tunnilla.” Tässä palaamme jälleen uutuuden viehätykseen. Vuoristorata on hurja vain rajallisen määrän kertoja. Jossakin vaiheessa pitkäjänteinen työskentely voi muuttua ‘saman tekemiseksi’. Sama oppilas koki kuitenkin positiivisena sen, että “kirjoittamiselle oli kerrankin paljon aikaa.” Tämän voi nähdä kuvaavan sitä, että kokemukset eivät ole yksioikoisia. Kuljun (2015, 106) mukaan Egypti-projektin kirjoitusosion haasteellisuus saattoi johtua integroinnista historiaan. Hänen mukaansa voi ajatella, että näin intensiivinen tiedon etsiminen ja itselle alussa täysin vieras sisältö ovat uusi ja haastava kokemus kirjoittamisessa. Voiko olla, että kun jokin uusi tuntuu hankalalta yksilön tasolla, on helpompi laittaa se syrjään tai heittäytyä tylsistyneeksi ‘saman tekemisen’ äärellä, kuin pitkäjänteisesti painia uuden ja opittavan kimpussa? Huomioitakoon vielä tässä yhteydessä, että historia on viidesluokkalaiselle uusi oppiaine. Opetuskokeilussa mukana olleilla oppilailla oli siis projektin alkaessa kokemusta historiasta koulun oppiaineena vasta reilun kahden kuukauden ajalta. On kuitenkin syytä muistaa, että oppilaiden muinaiseen Egyptiin ja korkeakulttuureihin liittyvät tietoiset ja kokemukselliset sisällöt (esimerkiksi käynti pyramideilla) eivät suinkaan alkaneet historian kouluopetuksesta, vaan niitä oli olemassa heillä jo ennestään ja ne jäsentyivät ja täydentyivät jakson aikana.

Oppimisen tarkastelun näkökulmasta on syytä nostaa esille vielä toinen mielenkiintoinen oppilaiden aineistosta löytynyt kohta: “Äidinkielessä ei oppinut yhtä paljon kuin historiassa.” Ohjaaako koulu ja opetus oppilaita ymmärtämään hyvin rajallisen tapahtumasarjan oppimisena? Syntykökö kokemus oppimisesta ja osaamisesta esimerkiksi sillä, että osaa sujuvasti toistaa kokeessa kirjan tietoja? Äidinkielen näkökulmasta tarkasteltuna jakson aikana opittuja asioita oli paljon; prosessikirjoittaminen kaikkine vaiheineen, erilaiset arvioinnin tavat, tutustuminen useisiin tekstilajeihin, draamallisuus ja siihen liittyvä oppiminen jne. Mikään mainituista ei kuitenkaan ole konkreettisesti

näkyvää samalla tavalla kuin oikeiden aikamuotojen kirjoittaminen koepaperiin tai historiallisten työvälineiden muistaminen. Vaikka arvioinnissa käytimmekin paljon vaivaa oppimisen ja osaamisen monipuoliseen kirjalliseen kuvaamiseen oppilaalle (ks. liite 4), saattaa olla, että oppilaan kokemusmaailmaan jäi jaksosta käsitys ennemmin historian sisältöjen oppimisena kuin minään muuna. Tämä ei tietenkään tarkoita, etteikö äidinkielen sisältöihin liittyvää oppimista olisi tapahtunut tai sen tiedostamattomuus tekisi siitä vähemmän tärkeää.

Havainto oli mielenkiintoinen oppimisprosessin tarkastelun kannalta. Millaista oppimista erilaiset toimintatavat tuottavat ja miten oppilaan kokemus omasta oppimisestaan rakentuu? (Ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013.) Näemme tässä tarpeen aktiiviselle reflektoinnin harjoittelulle koulussa, jotta oppilaan olisi helpompi tiedostaa oppimistaan. Kettula (2012, 4) esittää draamakasvatusta, roolipelejä ja oppimispäiväkirjoja metsäekonomian opiskelun apuvälineinä tutkineen väitöskirjansa tulosten perusteella, että opiskelijoiden reflektointitaidot eivät kehity itsekseen, joten niiden kehittämiseen täytyy kiinnittää huomiota korkeakouluopetuksessa. Jos näin on akateemisella asteella, olisi syytä kyseisiä taitoja harjoittaa aktiivisesti ja systemaattisesti jo peruskoulussa, missä ne ovat työtapoina lähtökohtaisesti lähellä oppilaan maailmaa.

5.6.7 Opetuskokeilun metodivalinnat – POPS 2014, oppiaineintegraatio

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta vain 11 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista kuvausta oppiaineintegraatiosta. Vaikka integraatio sanana esiintyi opetussuunnitelma-aineistossa yllättäen vain kaksi kertaa, oppiaineiden tasolla tapahtuva integraatio oli sisällöllisesti tekstissä kuitenkin esillä samassa hengessä kuin oppilaat sen tuottamansa aineiston perusteella kokivat. *Opetusta esimerkiksi eheytetään prosessinomaisen opiskelun ja projektityöskentelyn avulla. Esimerkiksi draamaa ja kirjallisuuden opetusta yhdistetään muiden oppiaineiden opetukseen, juuri kuten Egypti-projektissa tapahtui. Tämänkaltaisilla oppimiskokonaisuuksilla voidaan lisätä toiminnallisuutta, ohjata oppilaita työskentelemään pitkäjänteisesti ja ottamaan vastuuta tekemisistään. Oppimiskokonaisuudet tarjoavat tilaisuuksia yhdessä tekemiseen, ilmaisuun sekä yhteisön kannalta hyödylliseen toimintaan. Oppiaineista riippumatta työtavat valitaan niin, että ne mahdollistavat sisältöalueiden luontevan integroitumisen. Esimerkiksi historia oppiaineena sopii hyvin integroitavaksi muiden oppiaineiden kanssa.*

Kun integraation käsitettä tarkastellaan oppiainetasoa laajemmin, huomataan, kuinka *kieli on paitsi opetuksen kohde myös väline muiden oppiaineiden opiskelussa*. Tämä on kielen tasolla ta-

pahtuvaa integraatiota, josta puhuimme integraatio-käsitettä määrittellessämme teoreettinen viitekehys -luvussa.

Oppiaineintegraatio oli Egypti-projektin lähtökohta. Se toteutui hyvinkin siten, kuin POPS 2014 -teksti integraation teemaa käsittelee. Kuitenkin Egypti-projektin kannalta integraatio oli tekemistä määrittävä ja siten onnistumisen kokemuksen kannalta erittäin tärkeä tekijä. POPS -aineistossa puolestaan integraatiopuhe on hyvin vähäistä.

5.6.8 Opetuskokeilun metodivalinnat – Opettajanäkökulma

Metodivalinnat auttoivat ja velvoittivat meitä tekemään tilaa erilaisille kohtaamisille. (Prototyypivastaus)

Kuten rakennuspalikan esittelyssä totesimme, metodi-käsite on laaja ja vaatii tarkan kontekstin määrittelyn tullakseen ymmärretyksi halutulla tavalla. Tässä rakennuspalikassa, varsinkin opettajanäkökulmasta tarkasteltuna, se määrittyy erittäin moniulotteisena kokonaisuutena, jonka tavoittaminen sanallisesti on haastavaa. Haasteellisuutta kuvaa se, kuinka opettajanäkökulmaisesta aineistosta metodin käsitteen alle koostui ilmaisuja, jotka viittasivat muun muassa asenteisiin, ilmapiiiriin, kohtaamisen tapaan, opetustiloihin ja -välineisiin sekä arviointiin. Näihin elementteihin liittyvillä valinnoilla pystyimme aktiivisesti tuottamaan tilaa kohtaamiselle. Osin tilaa syntyi myös meistä huolimatta, pelkän valitun metodin toteutumisen myötä. Tämä tarkoittaa sitä, että valinnoilla joita teemme, arvoilla jotka toiminnastamme välittyvät sekä työtavoilla, joita valitsemme, on ratkaiseva rooli siinä, millainen vuorovaikutuksen tila luokassa syntyy ja vallitsee.

Opetuskokeilun metodivalinnat on esitetty opettajanäkökulmassa yhtenä koosteena oppilaiden tuloksista poikkeavasti, koska opettajien aineisto oli reflektointia loppuraporttitekstiä. Metodivalinnat olivat teksteissä päällekkäisiä ja samanaikaisia. Oppilaiden aineisto taas oli kerätty palautelomakkeen eri kysymysten alta, joten eri metodivalintojen vaikutukset näkyivät vastauksissa selvästi. Luvun opettajanäkökulmainen prototyypivastaus on poikkeuksellisen tiivis, koska huomasimme, että lopulta kaikki analyysin tulokset tähtäsivät tässä kohtaa vuorovaikutukseen ja kohtaukseen. Esimerkiksi, kun puhumme metodeista valintoina, joilla toteutimme työskentelyä luokassa, oli tärkeässä osassa niiden mielekkyys ja tarkoituksenmukaisuus. Tietokonetta ei käytetty siksi, että olisimme erityisesti halunneet kehittää oppilaiden tv-taitoja. Tekniikkaa ja oppikirjaa käytimme oppimisen välineenä, emme itseisarvona (ks. Aarnio ym. 2002, 3; Järvinen 2006, 85). Pyrimme siis toimimaan tarkoitus ja opetussuunnitelma, emme laite, edellä.

Tällaisilla välineratkaisun kaltaisilla valinnoilla saattoi olla suuri merkitys onnistumisen kokemukselle. Projektissa tuotettujen tekstien kirjoittaminen moneen kertaan käsin olisi ollut hankalaa, monimutkaista ja sulkenut pois monia onnistumisen kokemuksia ja oppimista (esim. palautteen antaminen ja saaminen, toisten tekstien lukeminen jne.) Drive-sovelluksen käyttö verkossa näyttää lisäksi tuoneen projektin lähelle oppilaiden kokemusmaailmaa, sillä sovellusta pystyy käyttämään onnistuneesti myös älypuhelimilla. Oikean välineen tai metodin, esimerkiksi tietokoneen, käyttöä tärkeäksi kuvaa myös Rantala (2006, 105–109). Kiinnostavaa on myös pohtia diginatiivisukupolven (joksi kutsutaan 1990-luvulla syntyneitä ja sitä nuorempia) ja aikuisten eli digimuukalaisten ajattelutapojen ja tietokäytäntöjen eroja, sekä tässä projektissa että yleisemmin koulumaailmassa. Diginatiiveille virtuaalisissa yhteisöissä työskentely ja uudenlaiset vuorovaikutuksessa olemisen tavat näyttäisivät olevan luontaista, he ovat kasvaneet niihin varhaislapsuudestaan saakka. Toistaiseksi tätä työskentelyteoriaa ei ole kuitenkaan juurikaan tieteellisesti tutkittu. (Lonka 2011, 347.)

Jos opettaja keskittyy virheiden tai epäkohtien osoittelemisen sijaan systemaattisesti oppilaan tai tämän työn positiivisten ominaisuuksien ja vahvuuksien korostamiseen, on oppilaan jatkossa helpompi tunnistaa nimenomaan omia onnistumisiaan. Tämä vahvistaa oppilaan osaamisen kokemusta ja sen arviointia. Näin positiivisen asenteen voi johdonmukaisesti välitettynä nähdä johtavan voimaantumiseen ja oppimisen edellytysten paranemiseen. (Ks. Uusikylä 2002, 49–53.) Järvinen (2006, 81) kirjoittaa, että yhteistoiminnallisen oppimisen suuri etu opettajan kannalta on mahdollisuus kehittää oppilaantuntemusta, sillä opettaja on jatkuvasti aktiivisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kun oppilaantuntemus kasvaa, ymmärtäminen ja ohjaaminen moninaisissa kouluun tai oppilaan yksityiselämään liittyvissä pulmissa on helpompaa. Järvinen korostaa, että työtapaan ja sen pelisääntöihin on totuteltava jo heti ensimmäiseltä luokalta lähtien, jotta lapsi voisi tuntea olonsa turvalliseksi. Yhdysvaltalaista tutkimusta (Pressley 2001) siteeraten hän kertoo, kuinka osaamisen taso oli parantunut, kun oppilaita oli koulun alusta saakka opetettu sekä yhteistoiminnallisuuteen että itsenäiseen työskentelyyn. Tämä vapautti tutkimuksen mukaan opettajan resursseja tarpeelliseen henkilökohtaiseen ohjaukseen. Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeen hyödyntäminen lisäsi lasten motivaatiota oppimiseen. (Järvinen 2006, 84.)

5.6.9 Opetuskokeilun metodivalinnat – POPS 2014, miten ja millä?

POPS 2014 -aineiston näkökulmia prosessikirjoittamisesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja integraatiosta 3.–6. luokan äidinkielen ja historian opetuksessa olemme esitelleet jo oppilaiden näkökulmien yhteydessä. Kuitenkin opetuskokeilun metodivalintoihin liittyvät myös tavat ja välineet, joilla opetus toteutui. POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 10 käsitteli suoraan tai tulkinnallisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksen mukaista kuvausta siitä, millä (välineellä) opetusta toteutetaan. Poiminnoista opettamisen tapaa (miten) kuvasi 23 löydöstä. Seuraavassa esitämme, miten nämä näkyvät POPS 2014 -aineistossa.

Opetus toteutetaan *erilaisia tapoja, tietolähteitä ja välineitä hyödyntäen*. Myös *kieli on opetuksen väline*. Tarkoituksenmukaista olisi löytää kulloinkin *oppimiseen ja työskentelyyn parhaiten sopivimmat* metodit – miten kulloinkin toimia. Nousevassa asemassa olevaa *tieto- ja viestintäteknologiaa (tvt)* hyödynnetään *monipuolisesti eri oppiaineissa*. Siitä on kouluarkea tarkasteltaessa tullut yhä enenevässä määrin opiskelun ja tiedontuottamisen väline. Sitä harjoitellaan käyttämään muun muassa *tuotosten dokumentoinnissa ja arvioinnissa*. Vaikka tv-t on usein välineen roolissa, pyritään oppilaiden kanssa tutustumaan myös sen luonteeseen. *Heitä opastetaan teknologian vastuulliseen, turvalliseen käyttöön ja tarkastellaan siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä*. *Oppilaita rohkaistaan rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen kaikenlaisissa viestintäympäristöissä*. *Opetusta eheytetään prosessinomaisen opiskelun ja projektityöskentelyn avulla*. Mainittakoon kuitenkin, että jopa tässä opetussuunnitelmaotteessa, jota analysoimme (POPS 2014, 154–164, 157–158), tv-t:n rooli on korostuneessa osassa.

Opetussuunnitelmateksti esittelee monenlaisia lähestymistapoja työskentelyyn. Se kannustaa tukemaan työskentelyn toiminnallisuutta sekä tutkimaan oppimista erilaisissa ympäristöissä. Oppilaita myös kannustetaan kokeilemaan erilaisia ilmaisutapoja ja nauttimaan tekemisen ja ilmaisun ilosta; pelien ja leikkien yhteydessä opitaan. Kertominen, kuvaaminen, vertailu, selostaminen ja aktiivinen lukeminen edistävät monilukutaidon kehittymistä. Vaikka opetuksen tavoitteena olisi perustaitojen hiominen, toteutukseltaan moni opetuskokonaisuus hyötyisi luovasta otteesta. Erityisesti historian opetuksessa korostetaan toiminnallisia ja elämyksellisiä työtapoja. Draama vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja eettistä luonnetta. Kuitenkin riippumatta välineestä ja tavasta toteuttaa opetusta, sen tulisi kannustaa oppilasta kehittämään myönteistä viestijäkuvaa sekä halua ja kykyä toimia.

5.7 Reflektio

5.7.1 Opettajan kokemuksen reflektio

Reflektio on se työkalu, jolla onnistuneen projektin rakennuspalikoita käytetään ja jolla ne saadaan toimimaan. (Prototyypivastaus)

Oman tekemisen ja oppimisen reflektointi oli meille pakollista opetusharjoitteluun kuuluvien viikkoraporttien kirjoittamisen myötä. Tämä työ on kuitenkin jo silloin tiedostamattomalla tasolla antanut paljon eväitä oman toiminnan ja ajatuksien kehittämiseen. Kirjoitettu reflektointi on voinut olla alkusysäys tutkivan opettamisen suuntaan, vaikka se on tuntunut työläältä ja jopa ärsyttävältä muodollisuudelta ja kontrollin välineeltä. Se, että auttaa toisia oppimaan on avain omasta itsestä oppimiseen. Opettamalla oppii. (Ojanen 1996a, 12.) Reflektio on ehdoton edellytys omalle kehitykselle (mt., 13, 51–61).

Opetuskokeilun suunnittelutyö lähti liikkeelle reflektoinnista. Jotta voi toteuttaa mielekästä opetusta, täytyy tiedostua omista positiivisista ja negatiivisista koulu- ja opettajakokemuksistaan. On paikallaan pohtia, millainen haluaa olla ja millainen ei, millaista opettajuutta ja opetusta haluaa toteuttaa. Oppilaan oppimisen prosesseja voi ymmärtää vain oman itseymmärryksensä puitteissa (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 40). Toisaalta täytyy ymmärtää koulua toimintaympäristönä ja kulttuurisena ilmiönä sekä oppilasryhmää ainutkertaisena dynaamisena kokonaisuutena: mitä juuri heidän kanssaan voi koulussa tehdä ja millä lähestymistavalla.

Yksi reflektion mahdollisuus on tarkastella opettajuutta narratiivisena identiteettinä. Opettajaksi kasvamisen prosessi on moniulotteinen kaari ja sen tutkiminen on erityisen problemaattista. Opettajan narratiivinen ammatti-identiteetti on oikeastaan vastaus kysymykseen, kuka minä olen opettajana ja mitä haluan opettajan työssäni saada aikaan. Vastaus tähän kysymykseen on alati kehittyvä tarina opettajaksi tulemisesta, opettajan tehtävässä toimimisesta ja opettajuuden perimmäisestä olemuksesta. Opettajan ammatti-identiteetissä on kyse sekä persoonallisesta identiteetistä (Kuka olen yksilönä?) että kollektiivisesta identiteetistä (Kuka olen opettajan ammatin edustajana?). Ihmisenä ja opettajana kasvamisen ja kehittymisen kaari voidaan ilmaista kertomuksen, narratiivin kautta. (Kari & Heikkinen 2001, 48–49.) Ei ole olemassa mitään selkeää yhtä keinoa tavoittaa itseä ilman tulkintaa. Narratiivisuus tarjoaa tähän tulkintaan työkalun. Kertomus alkaa jostain, etenee juonen kannattelemana tarinana nykyisyyteen, ja sen päätös on samalla uusien juonen käänteiden aloituskohta. Menneisyyttä ei voi ymmärtää muuten kuin tulkinnan välityksellä. (Mt., 49.)

Opettamisen onnistumisen kokemus koostui opetuskokeilussamme kollegiaalisesta kannustamisesta, yhteistyöstä ja jatkuvasta työskentelyn aikaisesta reflektiosta. Karin ja Heikkisen (2001, 49) mukaan opettaja välittää oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita yhteisössä pidetään arvokkaina ja oppimisen arvoisina. Näiden opettajan valintojen kautta oppilas puolestaan rakentaa omaa identiteettiään pohtien, “kuka olen” ja koululuokka miettien, “keitä me olemme”. Oppilailta saadut vastaukset ja hiljaiset signaalit taas vaikuttavat siihen, miten opettaja identifioi itseään. Näin siis opettajan oma identiteetti rakentuu suhteessa itse kasvatustehtävään, pysähtymättömänä kehänä koko työuran ajan. Meille tutkijoina tämä tutkimusprosessi on tarjonnut reflektion avulla arvokkaan työkalun oman ammatillisen identiteetin pohdintaan.

Niemi (1996, 36) kaipaa dialogia koulutyöhön, sekä oppilaiden ja opettajan välille että laajemmin kouluyhteisöön. Opettajakulttuuri kun on hänen mukaansa ollut yksinään tekemisen kulttuuria. Tässä opetuskokeilussa opimme käytännön kautta, miten suuri voimavara ryhmä voi olla. Tässä yhteydessä tarkoitamme ryhmällä sekä kannustavaa, suuren ja usein näkymättömän taustatyön jakanutta kollegiaalista ryhmää (toinen harjoittelupari, vahvistettuna kannustavalla ohjaajalla) että oppilasryhmää. Työtapojen dialogisuuden ja ennen kokeilemattomuuden vuoksi väitämme, että ainakin muutamissa kohdissa projektia voimme laskea kuuluneemme yhteen suureen oppijoiden ryhmään. Tästä esimerkkinä jakson huipennus, larppipäivä. Ryhmään sulautuminen onnistui paremmin, koska työskentelyn alussa olimme pyrkineet tiedostamaan ryhmän erityisyyksiä, vahvuuksia ja heikkouksia. Projekti oli suunniteltu juuri tälle oppilaiden, ohjaajan ja opetusharjoittelijoiden ryhmälle.

Oman mukavuusalueen rajan siirtäminen sai meidät opettajina voimaantumaan projektin myötä. Projektin lopussa oli kriittisen itsearvioinnin ja reflektoinnin paikka. Pyrimme ohjaavaan otteeseen, jolloin toimintamme ei voi perustua käsitykseemme toisen ajatuksista vaan oman toiminnan ymmärtämiseen (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 46, 48). Matkan varrella olimme esimerkiksi tiedostaneet uudelleen silppuisen, hektisen kouluarjen vaativuuden oppilaan kokemuksena pyrkimällä kiinnittämään sen omaan elämismaailmaamme. Harva aikuinen pystyisi miellyttämään niin montaa eri esimestä saman päivän aikana ja kuljettamaan niin montaa täysin erilaista pientä projektia rinnakkain, muistamaan kymmeniä sekalaisia, ulkoapäin määrättyjä sääntöjä ja samalla säilyttämään luovan otteen tekemisessään. Egypti-projektissa oli puutteensa. Osaa pystyimme korjaamaan matkan varrella saamamme spontaanin palautteen pohjalta, mutta osa parannusajatuksista jäi käytettäväksi tulevissa projekteissa, arvokkaina kokemuksen kautta saatuina oppeina. Reflektio työkaluna onkin käytössä todellisesti silloin, kun sitä ei jätetä vain ajatuksen tasolle vaan kiinnitetään huomiota siihen, kuinka sen kautta syventyneen ymmärryksen pystyy konkretisoimaan luokkatyössä oppilaan parhaaksi (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 44).

5.7.2 Opettajan kokemuksen reflektio – POPS 2014

POPS 2014 -aineiston kaikista 202 poiminnasta 11 käsitteli tulkinnallisesti opettajien kokemuksen mukaista kuvausta refleктоimisesta. Opetussuunnitelma ei tietenkään suoraan puhu opettajan kokemuksen refleктоimisesta, mutta se tarjoaa lukuisia ilmaisuja, joissa (oppilasta) kannustetaan reflektion. Sivusimme näitä löytöjä luvussa 5.7.1, esittäessämme kuinka oppilaan oppimisen prosesseja voi ymmärtää vain oman itseymmärryksensä puitteissa (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 40). Toisaalta on syytä pohtia, kuinka reflektio rakentuu opetussuunnitelmassa oppilaita ajatellen; kohtaavatko luokassa toimijoiden (opettaja ja oppilaat) reflektiontarpeet tai tavoitteet ja jos, niin millä tasolla. Analyysin perusteella reflektionista vaikuttaisi hyötyvän niin opettaja kuin oppilaskin.

POPS 2014 -aineistossa vahvasti reflektion kiinnittyvä tavoite on *omien opiskelutapojen ja taitojen tunnistaminen ja kehittäminen*. Reflektion kautta koulun toimijat voivat löytää keinon tunnistaa vahvuutensa ja kehittämistarpeensa. Niitä voidaan osoittaa myös oppilaan tai opettajan ulkopuolelta tai ohjata niiden löytämiseen, mutta merkityksellisemmiksi ne muuttuvat silloin, kun reflektion kautta saavutettu oivallus on toimijasta itsestään lähtöisin. Reflektio voi olla työkalu itsensä hyväksymiseen, mutta toisaalta se voi auttaa hahmottamaan ympärillä olevia ja heidän tarpeitaan. *Osaamisen kehittyminen vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen sekä identiteetin muotoutumiseen*. Reflektiona jokainen joutuu pohtimaan oman taustansa merkitystä. Sen myötä saatetaan olla helpompi oppia ymmärtämään *omien elämäntapojen ja tekojen merkityksiä*. Opettajan ja oppilaan työ onkin nähtävissä tavallaan jatkuvana reflektiona, joka vain tapahtuu eri tasoilla tilanteesta riippuen: siinä opitaan ja tutkitaan oppimista erilaisissa ympäristöissä.

6 POHDINTA

6.1 *Kokoavasti tutkimusprosessista ja tuloksista*

Tutkimusprosessi on ollut kiehtova matka. Kokoavasti sitä voisi kuvailla seuraavasti: Koulun olemuksen pohtimisesta heräsi halu toteuttaa opetuskokeilu, joka poikkesi siitä, mitä koulu käsityksemme mukaan oppilaille yleensä on. Onnistumisen tunteita herättänyt opetusharjoittelu sytytti meissä tutkimusinnostuksen. Perusharjoittelussa toteutettu Egypti-projekti oli peruskoulun viidennellä luokalla toteutettu äidinkielen ja historian oppiaineintegraatio, jossa oppilaat kirjoittivat prosessikirjoittamisen keinoin eläytyvät, historian tietoihin perustuvat fiktiiviset hahmotekstit toisilleen. Tekstit herätettiin henkiin jakson lopuksi koko luokan ja harjoittelijoiden yhteisessä liveroolipelipäivässä.

Tutkimustekstissä opetuskokeilua kuvaava diskurssimme saattaa antaa melko innovatiivisen kuvan projektista. Sellaiseksi se ehkä muodostuikin, mutta rehellisyyden nimissä on sanottava, että vaikka opetuskokeilussa pyrkimys olikin uuteen ja ennakoimattomaan, aluksi opetustyömme perustui silti lähtökohtaisesti hallinnantavoitteeseen. Vasta jälkeenpäin huomasimme päässeemme hiljalleen ajatuksen ja toiminnan tasolla hallinnan ja pätemisen sijaan lähemmäs oppilaan ymmärtämistä ja vastavuoroisuutta. (ks. Kallas, Nikkola ja Räihä 2013, 24.)

Mielenkiintoisen ja mukaansatempaavan tutkimustyön tultua meille merkitykselliseksi, halusimme jatkaa saman tutkimusaiheen parissa. Opetuskokeilun käsittely tuntui kokoavan kiinnostavalla tavalla yhteen monenlaista tietoa: luokanopettajaopintojemme aikana opittua, tutkimustietoa, julkista koulutuspuhetta lehtien palstoilta ja kokemuksia omasta opetustyöstä kenttäkouluissa, vain muutamia esimerkkejä mainitaksemme. Samalla jo opintojemme alussa herännyt ajatus koulun potentiaaleista oli syventynyt. Olimme kiinnostuneet kouluun liittyvistä näkyvistä ja piiloisista prosesseista.

Uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) tutkiminen tuntui tarjoavan yhden polun näiden kysymysten konkreettiseen tarkasteluun. Sen peilaaminen onnistuneen opetuskokeilun rakennuspalkoihin tarjosi mahdollisuuden nousta tutkimuksessa yleisemmälle tasolle, joka kuitenkin tarjosi

eväitä tulevaan luokanopettajan työhömmе. Tutkimuksen toisen osan tehtävä oli selvittää, miten POPS 2014 -aineisto peilaa jo saamiemme tutkimustuloksia.

Kuin huomaamatta opinnot, opetuskokeilu ja sen tutkiminen oli siivittänyt meidät mielenkiintoiseen hermeneuttiseen pyörteeseen, jossa lisääntyvä ymmärrys tuottaa jatkuvasti yhä uusia kiinnostavia kysymyksiä (ks. myös Mäensivu 2013, 183).

Tutkimustulokset -luvussa olemme esitelleet onnistuneen integroivan Egypti-projektin rakennuspalikat, jotka ovat 1) *uusi tapa toimia*, 2) *motivaatio*, 3) *vuorovaikutus ja kohtaaminen*, 4) *hyvän oppimisen tilan luominen ja ylläpitäminen*, 5) *opetuskokeilun metodivalinnat* sekä 6) *opettajan kokemuksen reflektio*. Kunkin rakennuspalikan käsittelyn yhteydessä olemme esitelleet, kuinka POPS 2014 -aineisto puhuu rakennuspalikan teemasta.

Opettajien ja oppilaiden tuottaman aineiston perusteella kukin elementti oli tärkeä onnistumisen kokemuksen kannalta (ks. kuvio 4). Rakennuspalikoina tarkasteltuna mikään ei enää sido löydettyä vain prosessikirjoittamiseen, pedagogiseen liveroolipelaamiseen tai muinaiseen Egyptiin, vaan niitä voisi hyödyntää monenlaisessa projektissa ja opetuksessa. Rakennuspalikoihin tiivistyneiden ajatusten kaltaisiin johtopäätöksiin ovat päätyneet mitä ilmeisimmin myös virkamiestyöryhmät, jotka ovat tuottaneet opetussuunnitelman perusteet, sillä POPS 2014 -aineisto tarjosi kiinnittymiskohtia jokaiselle rakennuspalikalle. *Vuorovaikutus ja kohtaaminen* sekä erityisesti erilaiset *opetuskokeilun metodivalinnat* kiinnittyivät voimakkaimmin opetussuunnitelma-aineistoon. Sen sijaan *integraatio* ja *motivaatio* jäivät marginaaliin, vaikka juuri nämä, erityisesti *motivaatio*, nousivat opetuskokeilun kontekstissa merkityksellisiksi (ks. kuvio 5).

Ajatusleikkinä mainittakoon, että tutkimuksen ensimmäisen osan kaltaisiin tuloksiin olisi voinut päästä myös tutkimalla epäonnistunutta opetuskokeilua. Tässä tapauksessa pieleen menemisen kokemukset olisivat määritelleet sitä, minkä vastakohta rakentaisi onnistumista.

6.2 Opettajana kasvamisesta

Tutkimusprosessin näkökulmasta tarkasteltuna on kiinnostavaa, että monet esittelemistämme rakennuspalikoista ovat olleet läsnä myös tutkimustyössä. Erityisen vahvasti ovat toteutuneet prosessikirjoittaminen metodina, motivaatio, vuorovaikutus ja opettajan kokemuksen reflektio. Olemme oppineet paljon omasta opettajaidentiteetistämme ja sen tiedostamattomista tasoista ja taustoista (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 7).

Tutkimusprosessimme on tehnyt kiinnostavalla tavalla itsellemme näkyväksi luokanopettajakoulutuksen vaikutusta opiskelijan opettajaidentiteetin kehittymiseen (ks. Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013; Kujamäki 2014). Toisinaan kovastikin kritisoiu opettajankoulutus voi antaa eväitä

paitsi tulevan työn käytäntöihin, myös omaan opettajana kasvuun sekä itseensä tutustumiseen opettajana ja kasvattajana. Ammattiin opiskelun voi nähdä olevan identiteetin luomisen aikaa. Tietoisuus omasta osaamisesta kehittyy kokemusten myötä. (Mulari 2013, 120.)

Opettajan ammattitaitoa ja kypsyyttä voidaan nähdä punnittavan tavalla, jolla opettaja kohtaa oppilaansa, jolla on ongelmia (Uusikylä 2006, 84.) Käymiemme keskustelujen aikana olemme kerta toisensa jälkeen palanneet niihin tilanteisiin ja konkreettisiin henkilöihin, opettajiimme, jotka ovat omalla esimerkillään tai kiinnostavilla, tuoreilla kysymyksenasetteluillaan yliopiston luennoilla maallaneet ideaaleja, joita sitten intuitiivisesti harjoittelijaryhmän kanssa uskaltauduimme kekeilemaan opetusharjoittelussa. Tutkimusaineiston analysoiminen puolestaan tuotti oivalluksia meille tutkijoina. Projektin rakennuspalikoiden nimeäminen ja opetussuunnitelma-analyysi auttoivat meitä asemoimaan itseämme kasvatustieteellisellä kentällä sekä ymmärtämään ja jäsentämään omia käsityksiämme.

6.3 Ajatuksia onnistumisen kokemuksesta

Tutkielmassa viljelemme väitettä, jonka mukaan Egypti-projekti oli onnistunut. Oman tunnekokemuksen tasolla voimme näin hyvin todeta. Ammatillisen itsetuntemuksen terävöityminen on merkityksellisempää kuin subjektiivinen itsetunnon vahvistuminen esittävät Kallas, Nikkola & Räihä (2013, 25). Koemme opetuskokeilun ja siitä versoneen tutkimusprosessin tukeneen molempia näistä osa-alueista. Meille tarjoutui tilaisuus pohtia uutta opetussuunnitelmaa suhteessa omaan opetustyöhön ja arvomaailmaamme sen taustalla. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tämä pro gradu -työ perustelee meille uuden opetussuunnitelman käyttöä paitsi ulkoa annettuna välineenä, myös itselle henkilökohtaisella tasolla hyväksyttynä työkaluna. Hienolta, mutta vaativalta tuntunut Egypti-projekti saatiin kunnialla päätökseen aikataulussa. Mutta entä muut toimijat, oppilaat ja ohjaajamme – millä oikeudella puhumme onnistumisesta heidän puolestaan?

Perustelemme väitettämme Egypti-projektin onnistumisesta yleisellä tasolla, muun muassa aineiston tarjoaman tiedon valossa sekä luokan toimintakulttuurin muutoksilla projektin jälkeen. Egypti-projekti poiki tutkimuksellista kiinnostusta ja sen myötä myös kaksi tieteellistä artikkelia. Toinen oli kirjoitusprosessin vertaisarviointia käsittelevä tutkimus (Kulju 2015). Projektin ideaa sovellettiin myös monilukutaitoon painottuvaan opetuskokeiluun (Sieppi, Karppelin, Mäkinen & Ryhänen 2015). Aikaisemmin olemme kuvailleet, kuinka projektin toteutuksessa oli nähtävissä toimintatutkimuksen piirteitä. Projektilla oli näkyviä vaikutuksia, vaikka sillä ei yritettykään ratkaista mitään ongelmaa, kuten usein on tarkoituksena varsinaisessa toimintatutkimuksessa (Kuula 2006). Projektin jälkeen luokassa alettiin käyttää aikaisempaa enemmän draamallisia työtapoja ja

projektityömuotoja sekä hyödyntää ahkerasti ja säännöllisesti Google Drive -sovellusta. Myös aamupiirikäytäntö, jossa jokainen oppilas saa tulla nähdyksi ja kuulluksi koko luokan yhteisessä kohtaamisessa (ks. myös Ala-Risku 2014), otettiin osaksi luokan toimintakulttuuria. Kuriositeettina lisättäköön, että Egypti-larppi pääsi mieleen painuneena, erityisenä tapahtumana mukaan laulunsa-noitukseen musiikkiluokan syksyllä 2014 säveltämälle ja sanoittamalle äänilevylle.

Keväällä 2015 tämä harjoitteluluokka päätti alakoulunsa. Luokanlehtori tiedusteli oppilailta loppupalautelomakkeen avoimella kysymyksellä mieleen jääneitä harjoittelijoita tai projekteja perusteluineen. Kaikkiaan luokkaa oli ehtinyt opettaa noin 20 opetusharjoittelijaa. Kaksi kolmasosaa oppilaista mainitsi vastauksissaan allekirjoittaneet. Perusteluina olivat esimerkiksi Egypti-larppi, hauskuuden kautta oppiminen, luovuus, “monipuoliset jutut” ja “jotenkin vaan huippuja” -kommentit. Huomioitava kuitenkin on, että tutkimusaineistona olevan projektin muistoihin oppilaiden mielessä varmasti sekoittui myös myöhemmin yhdessä tehtyjä asioita, muun muassa luokkaretki keväällä 2014.

Luokanlehtori kertoi, että oppilaat mainitsivat palautekeskustelussa myös, että “*Nanna ja Mari olivat parhaimmat, koska kenenkään muun lähtöä me emme ole itkeneet kuin heidän.*” Opettaminen onkin henkilökohtaisen siteen luomisena oppilaisiin (Moilanen 2013, 116–117). Talib (2002, 57) täydentää tätä ajatusta siten, että opettajan työ on suurelta osin tunnettyötä. Yhteisen työskentelyn myötä kiinnyimme aidosti oppilaisiin. On ilahduttavaa, että tunne näyttää olleen molemminpuolinen. Toisaalta, kritiikkinä itsellemme, liiallista oppilaisiin kiintymistä ja lähelle päästämistä pidetään kokeneiden opettajien parissa usein aloittelijuuden merkinä, ammattimaisuuden puutteena. Siitä saattaa seurata työn kokemista uuvuttavana, sillä oppilaisiin tunteella vahvasti kiinnittynyt opettaja saattaa ryhtyä kannattelemaan oppilaita auttaakseen näitä esimerkiksi vaikeiden tunteiden käsittelyssä. Jos omat tiedolliset ja taidolliset valmiudet eivät ole tunnettyön prosesseissa tarkoituksenmukaiset, saattaa opettaja uupua kuormansa alla (ks. Nikkola 2013, 80–82).

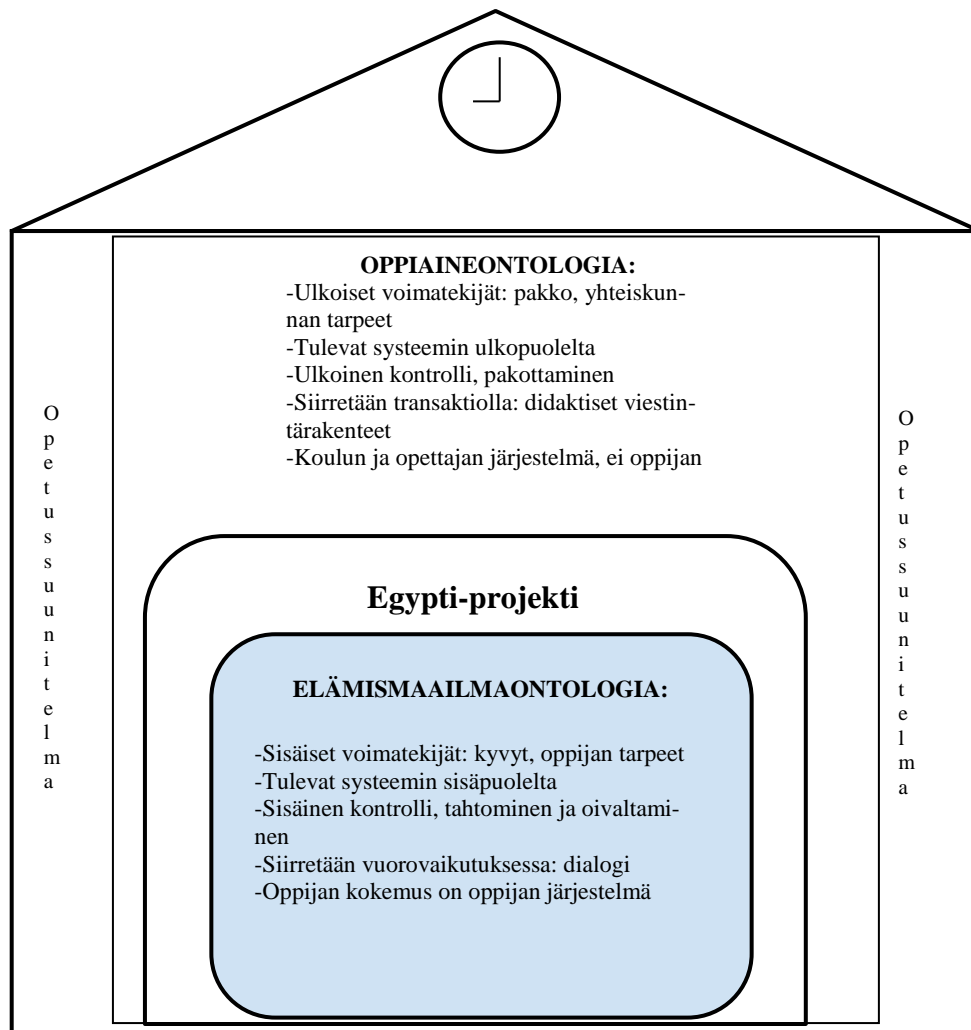
6.4 Elämismaailmaontologiasta ja integraatiosta koulussa

Tutkimuskysymyksessämme määrittelemme projektimme oppiaineita integroivaksi. Oppiaineintegraatio ei sinällään ole itseisarvo, mutta se mahdollisti ainakin tässä projektissa joustavamman ajankäytön pitkäjänteisen työn kautta. Lisäksi työtapana oli luonnollisesti eriyttävä (Kulju 2015). Samaan aikaan näiden löytöjen kanssa vahvistui käsityksemme siitä, ettei ole juhlan kirkkautta, jos ei välillä arjen harmautta. Näemme, että tavallisessa kouluarjessa tulisi olla ihan tavallista matematiikan hiljaista kirjatyöskentelyä, jotta taas jaksaa heittäytyä uuteen tuntemattomaan, esimerkiksi pedagogisen liveroolipelin kautta.

Tämän tapaustutkimuksen tulosten valossa tuntuu perustellulta sanoa, että nykykoulu hyötyisi integroivasta työtavasta, jossa painoarvo olisi jossain muualla kuin oppiaineiden tiukoissa tuntijaoissa ja oppiaineontologiassa. Kallas, Nikkola ja Räihä (2013, 26–29) esittävät kahtiajaon opetuksessa yleisesti esiintyvistä ontologioista; oppiaineontologiassa oppilaalle opetettava tulee hänen itsensä ulkopuolelta, kun taas elämismaailmaontologiassa opittava tulee oppivan systeemin sisältä ja oppimisprosessi tapahtuu vuorovaikutuksessa.

Vaikka Egypti-projekti toteutettiin peruskoululle tyypillisistä oppiaineontologisista lähtökohdista käsin, toteutui siinä kuitenkin elämismaailmaontologisia sisältöjä, koska vuorovaikutus ja dialogi olivat keskiössä. Oppiainejakoisuus on lähtökohtaisesti läsnä paitsi opetussuunnitelmassa, opetusharjoittelijoilta vaadittavissa perusteellisissa jaksosuunnitelmissa, mutta myös omissa ajatuksissamme. Jo tavoitteita laatiessamme jaottelimme opittavia asioita oppiainerajat tiedostaen äidinkielen ja historian oppiaineiden kategorioihin. Samalla tavallaan vahvistimme oppiaineontologiaa omalla toiminnallamme, vaikka opetuskokeilun lähtökohta olikin oppiaineintegraatio. Emme opetuskokeilun aikaan osanneet kaivata opittavien taitojen irrottamista oppiainekontekstista. Esimerkiksi palautteen antaminen ja vastaanottaminen, toisten huomioiminen, työskentely yhteisen päämäärän hyväksi, muutamia mainitaksemme, ovat kaikkeen oppimiseen, ei vain äidinkieleen liittyvien taitojen harjoittelemista.

Tämä ajatus sai tuulta siipiensä alle, kun oppilaat palautteissaan kuvasivat oppineensa prosessikirjoittamisesta enemmän historiaa kuin äidinkieltä. Oma oppiaineontologinen ajattelumme rajasi sisältöjä, jotka taas oppilaiden kokemuksessa opittiin kuin huomaamatta. On kiinnostavaa pohtia, toteutuiko Egypti-projektin aikana kouluarjessa hetkeksi myös oppilaan ja opettajan elämismaailman kohtaaminen, kun yhdessä toimien luotiin yhteinen matka yhteiseen kuvitteelliseen tilaan? Kuvio 7 on muotoiltu Kallaksen, Nikkolan ja Räihän mallista (2013, 28) jäsentämään oppiaine- ja elämismaailmaontologioiden limittäistä toteutumista opetuskokeilussamme.



KUVIO 7. Oppiaine- ja elämismaailmaontologian limittäinen toteutuminen Egypti-projektissa.

Opettajan ja oppilaan kohtaaminen tapahtuu aina kummankin elämismaailmassa, vaikka koulu onkin usein oppiaineontologinen systeemi elämismaailmaontologisen systeemin sijaan. Opettajan ja oppilaan suhde koulukontekstissa on dialogisen suhteen erityistapaus (ks. Värri 2002, 83). Kasvatussuhde on aina epäsymmetrinen, sillä “valtasuhteessa osapuolten välinen riippuvuus ei ole yhtäläistä” (Värri 2002, 97). Opettaja on aina institutionaalisessa valtasuhteessa vahvempi osapuoli, hänellä on oikeus, tehtävänsä tuoman asiantuntijuuden valtuuttamana, määrätä lukuisista oppilaan elämään vaikuttavista asioista sekä formaalisti että informaalisti. Tämä ei tarkoita, etteikö opettajan ja oppilaan suhde voisi toteutua nykyistä enemmän ihminen-ihminen -suhteena. Jotta tämä onnistuu, on kohtaamisten todella tapahduttava vuorovaikutteisesti ja kaksisuuntaisesti. Ei riitä, että opettaja kohtaa oppilaan, vaan oppilaankin on kohdattava opettaja. Tällaisen tulokulman valtasuhteeseen onkin perustuttava vapaaehtoisuuteen, koska ketään ei voi pakottaa aitoon koh-

taamiseen. Edellä kuvattua kohtaamista voisi ajatella oman työn tavoitteena, mutta se vaatii muutoshalua, toivoa, uskoa ja hyväksyntää.

Ajatellaan esimerkiksi, että oppilas kokee opettajan nujertavan itsetuntonsa, vähättelevän oivalluksia tai saattavan epäedulliseen valoon vertaistensa keskuudessa koulupolun ensimmäiset kuusi vuotta. Toisen oppilaan kokemus samasta opettajasta ja luokkatyöstä voi olla täysin päinvastainen. Jokainen kohtaa toisen ihmisen oman elämäkokemuksensa kautta. Opettaja voi tuottaa esimerkiksi sanavalinnoillaan oppilaalle neutraalin, positiivisen tai negatiivisen kuvan tämän taidoista sekä tästä itsestään oppijana – riippumatta niiden todellisesta tilasta. Tämä vaikuttaa esimerkiksi minä-pystyvyyden rakentumiseen; onpa oppilaan tieto- ja taitotaso tai niiden potentiaali mikä hyvänsä, jos hän kokee itsensä osaavana ja kykenevänä, hän luultavammin onnistuu paremmin kuin jos hän kokee olevansa huono oppimaan. Huonoa oppijaa ei kuitenkaan ole olemassakaan. Kysymys on vain yhteensopivuudesta eli siitä, kuinka osuvasti henkisellä, menetelmällisellä ja toimintakulttuurisella tasolla oppilas ja opettaja kohtaavat opetettavan sisällön ja kouluympäristön kontekstissa. Olipa näiden muuttujien suhde toisiinsa millainen hyvänsä, eikö sen rajoittavassa kehyksessä tulesi pyrkiä dialogisuuteen, toisen ihmisen vilpittömään kohtaamiseen?

Edellä kuvaillun kehiksen voi samaan aikaan nähdä turvaa tuovana raamina. Kasvatussuhteessa kohtaamisen hetken erityistä epäsymmetrisyyttä voisi kuvailla seuraavasti: kasvattaja näkee oppilaansa lapsena samalla hetkellä, kun näkee itsensä aikuisena. Tähän aikuisuuteen sisältyy väijäämättä tunnekokemus omasta lapsuudesta. Vain aikuisella on mahdollisuus ja velvollisuus ymmärtää suuri vastuunsa kohtaamisen hetkestä, oman aikuisuuden kokemuksensa kautta. Tästä huolimatta jäämme toisillemme aina mysteereiksi (ks. Värri 2002).

6.5 Opetussuunnitelmaa soveltamassa

Opetussuunnitelmaotoksen analysoinnin ja moninaisen, julkisen opetussuunnitelmapuheen tulkinnan myötä ymmärsimme, että opetussuunnitelmatekstiä ei voi eikä pidä lukea kriittikittä ja valmiiksi annettuna totuutena. Opetussuunnitelma on poliittisesti latautunut, uuvuttaviakin vaatimuksia sisältävä asiakirja, jota opettajan tulee ammattitaitoaan hyödyntäen soveltaa oman työpaikkakuntansa ja luokkansa tarpeita ja vahvuuksia kuunnellen ja tunnistaen. Hellström ottaa tulkintaan mukaan inhimillisyyden ja lapsilähtöisyyden: “Uusi ops on kuin ruotsinlaivan seisova pöytä. Opettajan pitää ensin katsoa luokan tilanne ja koota sitten oma annoksensa pöydän tarjoiluista. Tarkoitus ei ole se, että opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa, mutta sen, mitä hän tekee, tulee olla opetussuunnitelman mukaista.” (Tikkanen 2015d, 28.) Hellström huomauttaa, että opetussuunnitelmauudistuksien yhteydessä opettajien mielikuvitus pääsee helposti valloilleen ja syntyy turhiakin painei-

ta siitä, mitä kaikkea uutta pitäisi jatkossa tehdä. Tulevaisuudessakin opettajuus on edelleen myös rajojen ja rauhan luomista, mistä parhaimmillaan voi seurata itsenäistä uuden opetussuunnitelman mukaista oppimista. (Mt.)

Opetuskokeilua ja sen jälkeisiä opettajuuskokemuksiamme vertaillen huomasi, että olimme saaneet opetuskokeilussamme laboroida koulua lähes ideaalitodellisuudessa. Siinä todellisuudessa opettajien aika ei kulunut pääosin työrauhan ylläpitämiseen, tekemättömien tehtävien peräämiseen tai oppilaiden keskinäisten tappeluiden ratkomiseen. Meille Normaalikoulusta arvonnassa osunut luokka oli ryhmänä erittäin toimiva, sopuisa, yhteisen musiikki-intressin vuoksi valikoitunut sekä erästä luokkaa opettanutta lehtoria siteeraten ”akateemisesti orientoitunut” ryhmä. Toisaalta, emme halua nähdä tätä havaintoa opetuskokeilumme ja sen tulosten arvoa alentavana. Näemme, että onnistuimme opettajina tunnistamaan ryhmän vahvuudet Hellströmin (Tikkanen 2015d, 28) toivomalla tavalla. Todettuamme luokan ryhmädynamiikan toimivaksi ja tiedostettuamme lupaavat mahdollisuudet, uskalsimme heittäytyä neljän hengen voimin uskaliaaseen ja työlääseen projektiin. Mahdollisia, aivan yhtä oikeita koulutodellisuuksia on tietysti muunkinlaisia.

Tiedostamme vahvasti, että tällaisenaan Egypti-projektia ei voisi toistaa luultavasti missään, sillä jo esimerkiksi neljän henkilön yhteisopettajuus on valitettavan harvoin reaalimaailman tilanne. Toisaalta, toiston mahdollisuus ei ollut tavoitteenakaan. Projektin ja sen analyysin kautta on vahvistunut kokemuksemme siitä, että opettajan pitää osata sopeuttaa opetussuunnitelman vaatimukset viisaasti juuri oman luokkansa tilanteeseen, jotta opetussuunnitelma olisi joustava työkalu opettajalle ja koulu motivoiva ja turvallinen paikka lapselle. Tämän tutkimuksen parissa meitä on alkanut myös kiehtoa opetussuunnitelman visionäärinen mahdollisuus (ks. Rokka 2011, 42). Sillä on mahdollisuus näyttää koulun kehitystyölle suuntaa, joka ei nykyisellään ole yksiselitteinen ja kirkas.

6.6 Motivaatiosta ja kouluviihtyvyydestä

Tässä työssä emme tutki kouluviihtyvyyttä, mutta sivuamme siihen liittyviä teemoja. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat monet tekijät (Harinen & Halme 2012, Konu 2002; Leimu & Välijärvi, 2004). Kouluviihtymistä on selvityksissä mitattu erityisesti oppilaiden, ei niinkään opettajien kokemana. Opettajien viihtyminen kuuluu työhyvinvointidiskurssiin. Opettajat ja oppilaat toimivat kuitenkin kouluyhteisössä rinta rinnan. Tällä perusteella näemme, että hyvinvointi ja viihtyminen ovat koko kouluyhteisölle yhteinen asia. Tulkinnallisella ja emotionaalisella tasolla esittämämme rakennuspalikat kokoavat hyvin kouluviihtyvyyteen suoraan tai välillisesti vaikuttavia tekijöitä. Ne tosin kiinnittyvät elämismaailmaontologisesti eivät oppiainejakoisesti. Ne ovat vääjäämättä keskinäises-

sä riippuvuussuhteessa ja vaikuttavat limittäin ja samanaikaisesti. Näin ajateltuna kouluyhteisössä toimijat voivat kokea, että heillä on hyvä henkinen ja fyysinen tila oppia vuorovaikutuksessa, osana omaa yhteisöään. Jokainen tulee nähdyksi ja kuulluksi. Oppimiseen on mielekkäät menetelmät ja välineet. Oppimisen elämyksiä jaetaan, mikä kartuttaa tiedollista, taidollista ja sosiaalista pääomaa. Reflektion ja kollegiaalisen yhteistyön kautta opettajien ammattitaito ja kohtaamisen kapasiteetti syvenevät. Oppiminen ja yhteisössä toimiminen on motivoivaa tai motivoituminen on seuraus osallisuudesta toimivaan yhteisöön.

Kuten jo aikaisemmin olemme todenneet, opetuskokeilu tähtäsi selkeään, konkreettiseen, lapsen elämismailmaan liittyvään päämäärään (pelipäivään eli yhteiseen roolileikkiin), ei ulkoista motivaatiota tuottavaan arvosanaan. Arvioinnin kriteerit käytiin tietysti alussa huolellisesti läpi ja lisäksi äidinkielestä ja historiasta kukin sai jakson lopussa myös arvosanan, mutta luokkahuonepuheessa arvosanaa ei koskaan käytetty porkkanana. Oppilaiden prosesseissa työ ei ollutkaan, kuten koulussa perinteisesti, sopimustiedon siirtämistä vaan sen soveltamista, sen uskottavaa kiinnittämistä omaan hahmotekstiin. Oppilaan tuli käytettyjen avainsanojen siirtämisen lisäksi käsitteellistää niitä, määritellä ne oman hahmonsa elämismailmassa. Tähän ei ollut olemassa koulussa usein läsnä olevaa oikeaa tai väärää vastausta, vaan onnistumista määrittivät sekä oppilaat että opettajat uskottavuuden asteikolla ensin tekstissä ja lopulta pelissä. Myös päämäärä, yhteinen leikki, oli sellaista, jota jokainen luokan oppilas osasi kuvitella tekevänsä itse. Jokainen osaa leikkiä, eikä kukaan voi leikkiä väärin, sillä roolileikki muotoutuu kuluvaan hetkessä, eikä sillä ole etukäteen tiedossa olevaa päätepistettä. Roolileikissä jokainen on enemmän tai vähemmän uskottava, sekä omissaan että ryhmän silmissä. Tavallisessa suoritus- ja arviointikeskeisessä koulutyössä kaikilla ei suinkaan ole valmiuksia onnistua – leikissä jokaisella on.

Tutkimustulostemme perusteella liian harva oppilas pystyy koulussa näkemään, miten opeltava asia hyödyttää häntä. Oppimisen käsittäminen hyötynä, eikä itsessään arvokkaana, sivistävänä prosessina, on surullisella tavalla mielenkiintoista (ks. Värri 2006). Toisaalta laadullisessa oppimiskäsityksessä oppimisen merkityksellisyys on keskeistä (Vitikka 2009, 124). Jos pyritään oppilaan motivaation herättämiseen, on epärealistista väittää, että klassinen “opitaan elämää varten” kannustaisi riittävästi nopeatahtiseen elämään tottunutta nykylasta. Tutkimuksemme kohteena olleessa Egypti-projektissa päämäärä ja hyöty lapsinäkökulmasta oli viiden viikon päässä odottava hauska pelipäivä, joka ei onnistuisi ilman ryhmän jokaisen jäsenen työpanosta ja ponnistelua. Kyseisen intention keinot olivat tavanomaisia, yksinkertaisia koulutaitoja: tiedonhakua, kaunokirjallisuuden lukemista, elokuvan katselua, keskustelua ryhmässä, kirjoittamista ja luokkatoverien kannustamista. Koska tehtävä (hahmokirjoitus) oli itsessään eriyttävä (Kulju 2015), jokainen oppija

asetti riman korkeuden omalle kirjoitustyölleen itse, oman koulumotivaationsa ja taitojensa mukaan.

Koulutyöhön sisältyy väistämättä paljon sellaista tekemistä, jonka anti avautuu vasta myöhemmin elämässä. Oppimisessa on oppilaalle ilmeisiä puolia ja paljon sellaista, joka ei oppilaan kokemusmaailmassa koskaan yllä tiedostamisen tasolle. Tällaisten mahdollisesti vain opettajan tiedossa olevien, esimerkiksi opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden täytyy kulkea käsi kädessä oppilasta motivoivan tekemisen kanssa, muuten ne jäävät merkityksettömäksi lapselle eikä niihin siten välttämättä päästä lainkaan. Tavoitteet ja päämäärät voisivat kiinnittyä lapsen luonnolliseen elämismaailmaan, peliin ja leikkiin. Toisaalta kuuluvatko peli ja leikki vain lapselle? Voisiko niihin liittyviä elementtejä olla sisäänkirjoitettuina myös opettajien, aikuisten, elämässä ja tavoitteissa?

Oppiaineontologia toteutuu suljettuina pedagogiikan muotoina. Avoimessa koulupedagogiikassa sisällöt opitaan informaalimmin, esimerkiksi juuri peleissä ja leikeissä. Ne sallivat tunteet ja mielikuvituksen osaksi oppimisen prosessia, myös aikuiselle. Silloin oppiminen ei ole vakavaa eikä ennalta määriteltä kaavaa noudattavaa, mutta ei silti yhtään vähemmän todellista. (Ks. Vitikka 2009, 138–141, 212, 225.)

Näiden huomioiden pohjalta esitämme, että tässä tutkimuksessa esitelty onnistumisen kokemusta rakentaneet elementit, rakennuspalikat, voisi pinota turvallisesti yhden humanismin peruskiven, kohtaamisen, varaan. Tuloksissa käytämme tästä tärkeästä rakennuspalikasta nimeä vuorovaikutus ja kohtaaminen. Wihersaari (2010, 8) muotoilee, kuinka aito kohtaaminen vain tapahtuu dialogia käydessä, sille voi olla avoin, mutta sitä ei voi pakottaa. Dialogin hän näkee kasvatus- ja opetustyön ytimenä, kun se ymmärretään niin, että opetuksen onnistuminen kumpuaa kasvatuussuhteesta. Me olemme tutkimuksemme myötä päässeet ymmärrykseen, jossa dialogi mahdollistuu molemminpuolisen arvostuksen ja hyväksynnän tilassa (tuloksissa: hyvän oppimisen tila) ja se sallii eriävät mielipiteet ja näkökulmat. Näitä arvokkaita kritiikin ääniä tarkasti havainnoiden ja huomioon ottaen opettaja voi ja hänen pitää kehitellä luokan toimintaa oppilaita innostavaan ja motivoivaan suuntaan. Tällä emme kuitenkaan tarkoita, että opettajan tulisi olla luokkansa viihdyttäjä ja nöyrä sätkynukke, vaan ennen kaikkea luotettava aikuinen. Tutkimuksemme tulosten tuella väitämme, että kuulluksi tulemisen voimaannuttava vaikutus on suuri. Tässä näemme yhteyden myös kouluviihtyvyyteen. Wihersaari (mt) esittää, omia tuloksiamme vahvistaen, että kasvattaja voi valmistella dialogia reflektion keinoin, pohtimalla ja tutkimalla oman kasvatusajattelunsa lähtökohtia. Juuri tätä vyyhteä koemme kerivämme kokoon tätä opinnäytetyötä tehdessämme.

Kun tarkastelimme opetussuunnitelmatekstiä rakennuspalikoiden määrittelemän silmälasein ja tämän rinnalla luimme julkista opetussuunnitelmapuhetta lehtien palstoilta, havahduimme huo-

maamaan, miten ristiriitaista mediapuhe on erityisesti motivaation ja kouluviihtyvyyden näkökulmasta. Vaikutusvaltaiset ja kasvatustieteelliset tutkimukset nimekkäät henkilöt kirjoittavat tai kertovat haastatteluissa esimerkiksi, miten “opetussuunnitelmassa korostetaan vuorovaikutuksen ja motivaation merkitystä” (Lerikkanen 2015a). Me kuitenkin uskallamme väittää, oman analyysimme perusteella, että motivaatiopuhetta on uudessa opetussuunnitelmassa varsin vähän, vaikkakin enemmän kuin edeltäjässään, POPS 2004 -tekstissä. Tämä selittynee ainakin osittain sillä, että motivaatio kiinnittyy vahvasti informaaliuuteen, ja opetussuunnitelma on puolestaan formaaliin oppimiseen ohjaava asiakirja (Vitikka 2009, 132). Esimerkiksi opetuskokeilussa oppilaan formaalilla työllä tähdättiin informaaliin toimintaan. Tästä seurasi motivoitumista. Oppilaan sisäisen motivaation herättäminen jää usein opettajan tehtäväksi. Tätä hankaloittaa vielä se, että opetussuunnitelma voidaan tulkita myös luetteloksi opeteltavia sisältöjä, joista osa on vain nimetty tavoitteiksi (Vitikka 2009, 262).

Motivaatiolle opetussuunnitelmateksti ei anna juuri eväitä, jos ei oteta lukuun teknologian koulutyöhön innostavaksi kuvattua vaikutusta. Tvt-taitojen ja digiloikan ilosanomaa saa lukea väsymykseen saakka koulutusta käsittelevästä uutisvirrasta (esim. Anttikoski 2014; Grahn-Laasonen 2015; Korkeakivi & Tikkanen 2015; Tikkanen 2015a). Virkistävää on, että myös kritiikkiä uskalletaan jo esittää (ks. esim. Hiiri 2015; Kaseva 2015). Tieto- ja viestintäteknologian rooli ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja siitä oppimisessa on ilmeinen erityisesti tulevaisuudessa. Sen tarkoitus ei kuitenkaan ole korvata aitoa, henkilökohtaista ja välittävää vuorovaikutusta, ihmisen kohtaamista. Ehkäpä juuri sosiaalisten taitojen kehittäminen ja yhteisöllisyyden oppiminen ovat jatkossa koulutyön kovaa ydintä? “Me on minua tärkeämpää”, tiivistää koulua ja kasvatusta vuosikymmeniä tutkinut Kari Uusikylä (Tikkanen 2015b).

Tutkimustyön edetessä heräsimme pohtimaan, että jos oppilaalta puuttuu motivaatio, mitä kohti lapsi koulutyössään oikein kulkee? Jos oppija ei hahmota maaliaan (tavoitettaan), kannustavankaan opettajan rohkaiseva patistelu ei auta. Tämä saattaa johtaa päämäärättä ajelehtimiseen, mikä ei anna edellytyksiä oppimiselle eikä koulussa viihtymiselle. Huomasimme, että POPS 2014 -teksti on täynnä kannustuspuhetta, mutta ymmärsimme, että se ei esimerkiksi motivaation häviävän pienen osuuden näkökulmasta tarkasteltuna vastaa nykyisiin suuriin kouluviihtyvyyshaasteisiin. Toisaalta se ei suoraan niihin voikaan vastata, sillä kouluviihtyvyys konkreettisesti rakentuu koulun toimijoiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, koetun opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman tasolla. Vastuu toiminnan ohjaamisesta on pääosin opettajilla. Näin ajateltuna kouluviihtyvyyden rakentaminen on kiinni opettajien kyvystä yhdistää myönteisellä tavalla opetuksen peruselementit tavoitteisuus ja vuorovaikutus.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Opetussuunnitelma – Koulun suuri kertomus?

Opetuskokeilun kulmakiveksi muodostui vuorovaikutuksen kautta motivaatio, viihtyminen yhteisen tärkeän tekemisen eli viihtyminen oppimisen parissa. Myös POPS 2014 -tekstissä vuorovaikutus oli merkittävässä roolissa, mutta motivaatio sen sijaan ei. Näemme tämän ristiriitaisena ja jopa huolestuttavana. Jos motivaatio puuttuu tai sitä ei nähdä erityisen merkityksellisenä oppimisen kannalta, miksi myöskään tärkeänä esitettyjä vuorovaikutukseen liittyviä taitoja olisi motivoivaa oppia koulussa? Deweyläisittäin ajateltuna koulu on pienois yhteiskunta (ks. myös Rokka 2002, 67). Millainen yhteiskunta on sellainen, jossa omalla tahdolla ja innolla kohdata toisia ihmisiä ei ole sijaa? Jos “meihin” ja yhteisöllisyyteen pyritään ainoastaan minän korostamisen kautta ja edut nähdään jakamisen asemesta toiselta ottamisena, mitä meistä on tulossa?

Opintojemme alussa virinneeseen kysymykseen, mitä koulu oikein on, emme ole saaneet tyhjentävää vastausta. Oikeastaan kysymys vain muotoutui uudestaan: “Mikä on koulun merkitys?” Kyseessä varmasti onkin ikuinen kysymys, jonka vastaus riippuu määrittelijästä ja kontekstista. Sen sijaan niiden prosessien ymmärtämiseen, jotka kouluun instituutiona vaikuttavat, näemme tutkimuksemme tarjonneen lisää ymmärrystä. Koemme saaneemme vastauksen kysymykseen siitä, voisiko koulu olla jotain muuta. Ratkaisevassa asemassa olevia tekijöitä ovat opetussuunnitelma ja ihmiset sen takana: poliitikot, talouselämän vaikuttajat, kouluhallinnon virkamiehistö - ja opettajat.

Tulevina luokanopettajina näemme, että opettajuus on ennen kaikkea kasvatustehtävä. Tiedonsiirrolla on varsin marginaalinen osuus opettajan työssä. Vuorovaikutuksella on sen sijaan suuri merkitys, erityisesti kasvatuksen näkökulmasta. Onneksi sille on annettu myös painoarvoa opetussuunnitelmatekstissä. Koemme, että lapsen kasvatusta hyvään elämään on työmme päämäärä ja tarkoitus. Kasvatusajatteluumme on vaikuttanut professorimme Veli-Matti Värri, joka väitöskirjassaan ottaa lähtökohdakseen Menonin paradoksin: kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei voikaan tietää, mitä hyvä varsinaisesti on (Värri 2002). Tietämisen ja tietämättömyyden paradoksi kuuluu olennaisena kasvatuksen olemukseen.

Tämän työn edetessä meitä alkoi kiehtoa opetussuunnitelman kohdalla sen visionäärinen luonne. Ajauduimme tarkastelemaan eri intressiryhmien näkemyksiä ja julkista opetussuunnitelmapuhetta. Koimme huomanneemme ainakin ohimennen Värin (2006, 197, 200) kuvailemaa kansalaiskasvatuksen moraalista näköalattomuutta eli tarinan hämärtymistä suuressa kertomuksessa, opetussuunnitelmassa. Päädyimme pohtimaan sitä, mitkä ovat koulun ja sen tärkeimmän asiakirjan perustavanlaatuisimpia merkityksiä. Eivätkö nämä ole juuri niitä kysymyksiä, joita jokaisen kasvatusektorin toimijan tulisi esittää yhä uudelleen ja uudelleen?

Kärjistäen voisi sanoa, että opetussuunnitelma on koulujen toimintakulttuuria määrittävä lähes raamatunomainen asiakirja, jota usein palvellaan kyseenalaistamatta, luottamalla esimerkiksi opettajanoppaisiin. Kysymys kuuluukin, ketä opetussuunnitelma ensisijaisesti palvelee? Onko se kuin koulujen suuri kertomus, johon virkamiestyöryhmä on kutonut punaisen langan niin syvälle ideaaleihin, sisältöihin, tavoitteisiin ja arviointiin, että sen löytämiseksi tarvitaan toinen asiaan vihkiytynyt virkamiestyöryhmä? Toisaalta, jos opetussuunnitelmaa ei olisi, minkä logiikan ja kenen ajatusten mukaan kouluissa taattaisiin kaikille yhtenäinen perusopetus? Suunnitelma on mitä ilmeisimmin pyrkimys demokraattiseen kokonaisuuteen, joka tuotetaan laajassa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri intressiryhmien kanssa. Se on myös pyrkimys tasa-arvon takaamiseen. Sen lukeminen ja toteuttaminen jättävät kuitenkin paljon tulkinnan mahdollisuuksia niin hyvässä kuin pahassa. Mielenkiintoista on se, millainen on opettajan ja ennen kaikkea oppilaan tulkinta ja sen seuraus tästä monimutkaisesta kudelmasta.

7.2 Ajatuksia jatkotutkimuksesta

Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavia asioita on useita. Esimerkiksi kukin onnistumisen kokemuksen muodostumiseen vaikuttanut rakennuspalikka olisi mielenkiintoinen syvällisemmän tarkastelun aihe.

Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde voisi olla opitun tiedon tai kokemuksen merkityksellisuuden pysyvyys. Mitä oppilaat muistavat Egypti-projektista muutaman vuoden kuluttua? Kimmonkkeena tutkimusnäkökulmalle on muun muassa Järvilehdon (2014, 161) esittämä tieto, että tutkimuksien mukaan luennoidusta asiasta 5 % muistetaan pidemmän päälle, mutta tekemällä opitusta jopa 75 %. Myös Lonka (2011, 344) toteaa, että viime vuosina on vahvistunut näkemys siitä, että kokemuksellinen, elämyksellinen, tunteita herättävä ja innostava oppiminen on tehokasta ja pysyvämpää kuin nopeasti testiä varten ahmittu ja päntätty tieto, joka sitten oksennetaan koepaperille. Tutkimuksien mukaan aktiivisesti prosessoitu ja eri näkökulmista pohdittu tieto muistetaan pa-

remmin ja on parhaiten edelleen sovellettavissa. Kiinnostuksemme tutkimusideaan lisääntyi, kun saimme kuulla, että 1,5 vuoden kuluttua projektistamme $\frac{2}{3}$ luokan oppilaista osasi alakoulun päätötsesarvioinnissa nimetä juuri meidät hyvin mieleen jääneiksi opettajiksi – noin 20 luokkaa opettaneen harjoittelijan joukosta.

Toisaalta olisi kiinnostavaa nähdä, millaisen kuvan piirtäisi opettajien teemahaastatteluihin perustuva tutkimus, jossa narratiivisin keinoin rakennettaisiin ymmärrystä opetussuunnitelman laadinnasta? Näitä tuloksia voisi verrata esimerkiksi Opettaja-lehden maalaamaan kauniiseen kuvaan opetussuunnitelmatyöstä (ks. esim. Korkeakivi 2015b). Olisi kiinnostavaa tutkia perusteellisesti kunta- ja koulutason opetussuunnitelmatyön prosesseja opettajanäkökulmasta.

Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvun näkökulma alkoi kiinnostaa meitä opetussuunnitelman tarkastelun edetessä. Jäimme pohtimaan, missä määrin oppilaat todellisuudessa pääsevät vaikuttamaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan. Kenttäkouluissa tekemiemme havaintojen perusteella meitä alkoi epäilyttää – onko kysymyksessä sittenkin enemmän näennäisdemokratia (ks. Korkeakivi 2015a)? Miten tämä vaikuttaa kasvavan lapsen ja nuoren käsitykseen omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yhteiskunnassa? Samaa kysymystä pohtii myös Rokka (2011) poliittista opetussuunnitelmaa käsittelevässä väitöskirjassaan: jos opetussuunnitelmatekstit toteutuisivat kouluissa sanatarkasti, Suomessa äänestysprosentit olisivat korkeat ja nuoret olisivat oikeita yhteiskunta-aktiiveja. Tämä voidaan tulkinta siten, että se, mikä kouluissa nykyisin toteutuu, on melko kaukana siitä, mitä opetussuunnitelmaan on kirjoitettu.

Mutta minä orja olen kahlittu tähän työhön ja näihin kahleisiin. Rikkailla taas on niin paljon aikaa, että heillä on monia pelejä ja leikkejä aikansa kuluksi. Minäkin osasin joskus yhden pelin, mutta se on jo unohtunut, enkä sitä koskaan edes ehtisi pelata. Orjan raskas työ on minun elämäni, kunnes minut haudataan hiekkaan. Tai kenties pääsen pakenemaan? Kerran näin unta, jossa osasin lukea hieroglyfejä ja käytin niin taidokkaasti papyruskaislaa, että rikkaat miehet tulivat pyytämään palveluksiani ja antoivat runsaita lahjojani taitojani vastaan. Unessa kaikki on mahdollista. Vaikka en ole oppinut mies, en osaa lukea, enkä puhua hienoilla sanoilla, ymmärrän, että minunkin työlläni on merkitystä – ilman työtä ei ole huomista päivää, ilman kylvöä ei ole korjuuta...

Orja nimeltä Seth 2)*

2*) Yllä oleva tekstinäyte on pelatun pedagogisen liveroolipelin hahmokirjoituksesta. Katkelma on poimittu opettajaharjoittelijoiden toisilleen kirjoittamista peliroolihahmoista.

8 LÄHTEET

- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89.
- Aalto-Setälä, P. & Saarinen, M. 2014. Innostus. Myötämanipuloinnin aakkoset. Helsinki: Talentum.
- Aarnio, H., Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa: DIANA-toimintamalli. Helsinki: Opetushallitus.
- Ala-Risku, P. 2014. Parempaan kouluun. Helsingin Sanomat 28.8., C2.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttikoski, P. 2014. Keksikö paholainen tietokonepelit? Helsingin Sanomat 6.11., A5.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Autio, T. 2002. Teaching Under Siege: Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/66399>. (Luettu 2.10.2015.)
- Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.). Cygnauksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 117–125.
- Beane, J. A. 1997. Curriculum integration. Designing the core of democratic education. Williston: Teachers College Press.
- Boman, M. 2003. Hakulausekkeet hukassa? Matka noviisista aloittelijaksi. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 95–101.
- Broady, D. 1981/1986. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila (toim.) Jyväskylä: Gummerus.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–41.

- Crittenden, P. 2000. A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Hartl Claussen (toim.) *Organization of attachment relationships. Maturation, culture and context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343–357.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 73–79.
- Eskelinen, R. 2003. Missä pöllö nukkuu päiväunet? Tutkivan oppimisen projekti neljännellä luokalla Kids-verkko-oppimisympäristössä. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 202–207.
- Fordell, T. 2003. Saako opettaja kompastua eli mikä voi mennä pieleen? Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 102–112.
- Grahn-Laasonen, S. 2015. Jokaiselle opettajalle mahdollisuus kehittyä. *Opettaja* 24/2015, 27.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *HYVÄ, PAHA KOULU Kouluhuvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf. (Luettu: 11.10.2015.)
- Heikkinen, H.L.T. 1996. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 167–176.
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/hellstrom/muutosot.pdf>. (Luettu 10.11.2015.)
- Hellström, M. 2006. Yksinpuhelusta vuorokuunteluun: 90-luvun opetussuunnitelmasirkus. Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–239.
- Hiiri, J. 2015. OECD: Tietokoneista kouluissa enemmän haittaa kuin hyötyä. Hallitus panostaa peruskoulujen digitalisoimiseen kärkihankkeessaan. *Helsingin Sanomat* 16.9. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1442289686318>. (Luettu 24.10.2015.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Husu, J. & Jyrhämä, R. (toim.) 2006. *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, O. 2003. Feelings eli tunteiden voima oppimisessa. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 226–229.
- Isaacs, W. 2001. *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Suom. Maarit Tillman. Jyväskylä: Gummerus.

Jahkola, T. 2013. "Yhdessä teemme sen paremmin!" Monitapaustutkimus luokanopettajien välisestä yhteisopettajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42277/yhdessat.pdf?sequence=1>. (Luettu 1.12.2014.)

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012. Collaboration in Writing. Teoksessa A. Kelly, B. Dwyer, G. Mehigan & G. Watson (toim.) *Creating Multiple Pathways to Powerful Literacy in Challenging Times: Proceedings of the 2011 and 2010 Annual Conferences of the Reading Association of Ireland*. Ireland: Reading Association of Ireland, 84–92.

Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Suom. P. Eskelinen & M. Kiviaho. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvinen, A. 2006. Kielellinen tietoisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus yhteistoiminnallisessa opiskelussa. Teoksessa L. Kohonen & S. Eskelä-Haapanen (toim.) *Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A29, 81–112.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 19–58.

Kari, J. & Heikkinen, L. T. H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.

Kaseva, T. 2015. Sähkökatkos oppitunnilla. Päättäjät haluavat joka koululaiselle oman sähköisen laitteen, jolla voisi tehdä... Niin mitä? Helsingin Sanomat 13.9., C 13.

Kettula, K. 2012. Towards the professional growth: essays on learning and teaching forest economics and marketing through drama, role-play and reflective journals. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://www.metla.fi/dissertationes/df152.pdf>. (Luettu 03.11.2014.)

Klein, J. 2006. A platform for a shared discourse of interdisciplinary education. Detroit: English Faculty Research Publications. Paper 3. <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>. (Luettu 05.11.2015.)

Kolttola, L. 2003. Oppimistehtävän kirjallinen raportointi – millaisesta kokonaisprosessista onkaan kyse? Teoksessa L. Niinikangas (toim.) *Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 74–82.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Acta Universitatis Tamperensis 887. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67186/951-44-5445-6.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.11.2015.)

Korkeakivi, R. 2015a. OPS 2016 – uutta vai uusvanhaa? Opettaja 10/2015, 8.

Korkeakivi, R. 2015b. Mitä opsin jälkeen? Opettaja 10/2015, 34–35.

Korkeakivi, R. & Tikkanen, T. 2015. Kaverilta uskaltaa kysyä tyhmiä. Syväoppimisesta eväitä uuteen. Opettaja 6/2015, 14–17.

Korpinen, E. 1996. Tutkiva opettaja ja opettajan koulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21–30.

Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen. Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1470-5/urn_isbn_978-952-61-1470-5.pdf. (Luettu 04.11.2015.)

Kukkamäki, K. 2006. Kaaoksen kautta tai hitaasti kiiruhtaen. Pedagoginen muutosprosessi luokanopettajan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20079/kaaoksen.pdf?sequence=1>. (Luettu 14.11.2014.)

Kulju, P. 2015. Oppilaiden vertaispalaute kirjoitelmista verkossa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) Rajaton tulevaisuus. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Ainedidaktisia tutkimuksia 8. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 97–111. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153212/Rajatontulevaisuus8.pdf?sequence=1#page=100>. (Luettu 14.10.2015.)

Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus. Luku 5.4 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_4.html. (Luettu 10.12.2014.)

Laaksola, H. 2006 Kuka puolustaisi koulua oikeasti? Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.

Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.

Lakkala, L. & Ilomäki, M. 2012. Millainen on hyvä kansainvälinen projekti? Arviointitutkimus opettajien kokemuksista eTwinning-projekteissa. Helsingin yliopisto. https://tuhat.halvi.helsinki.fi/portal/files/21745393/Ilomaki_Lakkala_eTwinning_raportti_2012.pdf. (Luettu 02.11.2014.)

Lappalainen, U. 2003. Tiedonhallintataitojen opetus houkuttelee opettajia yhteistyöhön. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 27–35.

Larp.fi. Suomen liveroolipelaajat ry. <http://www.larp.fi/index.php/Main/Larppaaminen>. (Luettu 12.12.2014.)

Leimu, K. & Välijärvi, J. 2004. Arviointien antia – IEA-tutkimusten Suomi-kuva. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 359–388.

Lerkkanen, M-K. 2015a. Kohti uutta toimintakulttuuria. Opettaja 10/2015, 31.

Lerkkanen, M-K. 2015b. Pitääkö koulussa olla kivaa? Opettaja 20/2015, 69.

- Linna, H. 1994. Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu. Helsinki: WSOY.
- Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimiaoppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–358.
- Lonka, K. & Hannula, P. 2014. Työelämän taitoja on syytä opettaa jo peruskoulussa. Helsingin Sanomat 8.12., A5.
- Lyytinen, J. 2014. Oppiminen on parasta huumetta. Uuden tiedon valossa leikki ja luovuus ovat oppimisessa olennaisia. Helsingin Sanomat 27.9., C4.
- Malinen P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McNeil, J. D. 1985. Curriculum: A Comprehensive Introduction. Third Edition. Boston: Little, Brown and Company.
- Moilanen, P. 2001a. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 81–104.
- Moilanen, P. 2013. Kollegat uhkana ja turvana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 103–118.
- Moilanen, P. 2001b. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 61–80.
- Mulari, M. 2013. Tietoisien ammatinvalinnan opas. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Mäensivu, M. 2013. Havaintotiedon prosessin ongelmakohtia. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 183–194.
- Niinikangas, L. 2003a. Tiedonhallintataitojen oppaan lukijalle ja toivottavasti käytäntöön soveltajalle. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 10–12.
- Niinikangas, L. (toim.) 2003b. Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallinnan opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 59–91.
- Nikkola, T., Rautiainen M., Moilanen, P. Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 145–168.

Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2013. Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielien ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino.

Nissilä, M-L. 2015. Ops! Oppiminen uusiksi. Opettaja 1/2015, 22–23.

Normaalikoulun OPS: Perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. <http://www.uta.fi/normaalikoulu/tiedostot/Tnk-ops-12.pdf>. (Luettu 25.11.2014.)

Nummenmaan, A. R. & Ruponen, R. 1996. Aikuisopiskelijan kohtaaminen harjoittelunohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177–187.

Ojanen, S. 1996a. Johdanto: Miksi tarvitaan tutkivaa opettajaa? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 11–17.

Ojanen, S. 1996b. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.

Perusharjoittelu: Tampereen yliopiston normaalikoulun kotisivut. Perusharjoittelu. <http://www.uta.fi/normaalikoulu/opettajaharjoittelu/luokanopettajaharjoittelu/perusharjoittelu.html>. (Luettu 22.11.2014.)

Pitkänen, J. 2008. Pedagoginen liveroolipelaaminen historian opetusmetodina. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20093/pedagogi.pdf?sequence=1>. (Luettu 12.12.2014.)

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. (Luettu 27.11.2014.)

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu: 10.09.2015.)

Puustinen, M. 2003. Vinkkejä tiedonhallintataidon opettamiseen. Teoksessa L. Niinikangas (toim.) Voiko käärme kompastua? Opettajan tiedonhallintataitojen opas. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 120–125.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rautiainen, M. & Moisio, O-P. 2015. Koulutuksesta on tehty talouden palvelija. Helsingin Sanomat. 19.9., A5.

Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8456-8>. (Luettu 25.10.2015.)

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>. (Luettu 11.11. 2015.)

Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20060/dialogis.pdf?sequence=1>. (Luettu 27.11.2014.)

Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 185–196.

Sieppi, H., Karppelin, S., Mäkinen, H. & Ryhänen, J. 2015. Monilukutaito kuvataiteessa. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 179–200.

Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisten oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–135.

Siltala, R. 2010. Innovatiivisuus ja yhteistoiminnallinen oppiminen liike-elämässä ja opetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/63301/AnnalesC304Siltala.pdf?sequence=1>. (Luettu 13.11.2015.)

Sipilä, E. 2014. Luokanopettaja lapsen äänen kuulijana koulussa. Tapauksena Lapset etnografeina – luokkapäiväkirjatoiminta alakoulun ylimmillä luokilla. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136570/luokanop.pdf?sequence=1>. (Luettu 10.10. 2014.)

Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rautanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, 92–112.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42873/lastenta.pdf?sequence=1>. (Luettu 01.12.2014.)

Talib, M-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of the teachers' social and emotional learning? Akateemi-

nen väitöskirja. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136437/how-dotea.pdf?sequence=1>. (Luettu 05.12.2014.)

Tikkanen, T. 2015a. Polte päälle. Opettaja 1/2015, 16–19.

Tikkanen, T. 2015b. Päämääränä ihmisen eheys. Opettaja 19/2015, 18–19.

Tikkanen, T. 2015c. Karvahattukansasta digiosaaajiksi. Opettaja 20/2015, 66–67.

Tikkanen, T. 2015d. Ops antaa luvan uudistua. Opettaja 25/2015, 28–29.

Tolonen, T. 2001. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus Kirja.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki/Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys: sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Vygotski, L. 1931/1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: University Press.

Värri, V-M. 2006. Tehtävä napapiirillä: Opettajan koulutuksen intellektualisointi! Teoksessa: J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–213.

Waltari, M. 1945 Sinuhe egyptiläinen. Helsinki: WSOY.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen – Opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8310-3>. (Luettu 31.10.2015.)

Yle 2014. Ylen kotisivut; Syrhamä: <http://yle.fi/vintti/yle.fi/syrhama/> (Luettu 01.12.2014.)

Yläjärvi, E. 2014. Kouluhistoria ulos luokista. Helsingin Sanomat. 18.01., A4.

Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 91–106.

Palautetta AI + HI ”Muinainen Egypti” -projektista

(Kysymykset on poimittu harjoittelijoiden laatimasta, laajemmasta palautelomakkeesta, joka sisälsi kysymyksiä myös matematiikan opetuksesta)

- Miten koit kirjoittamisprosessin?
- Mitä mieltä olet kirjoitelmien kommentoinnista Drivessä?
- Mitä hyötyä siitä oli?
- Millainen kokemus oli pelata liveroolipeliä koulutehtävänä? Perustele.
- Miltä sinusta tuntui, kun lähes kaikki HI ja AI -tunnit liittyivät tähän projektiin?

- + parasta
- tylsää

-Anna palautetta harjoittelijoille + = parasta - = kehitettävää

1. Nanna
2. Mari
3. xx
4. xx

-Vapaa sana. Tähän voit kirjoittaa terveisiä harjoittelijoille.

Kaikille teille ihanaa joulua ja paljon kiitoksia yhteisestä antoisasta harjoittelujaksosta!

Toivottavat: xx, xx, Mari ja Nanna

Otteita opetuskokeilun jaksosuunnitelmasta

Historian perusharjoittelun jaksosuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) / Normaalikoulun OPS

Sisältö: Korkeakulttuurien synty, Egypti

Keskeisten opetusaiheiden tavoitteet:

1. Oppilas saa käsityksen maanviljelyn aloittamisen, valtioiden synnyn ja kirjoitustaidon keksimisen vaikutukset ihmisten elämään.
2. Oppilas oppii suhtautumaan historian lähteisiin kriittisesti.
3. Oppilas oppii asettumaan menneisyyden ihmisen rooliin ja ymmärtää sitä kautta tämän toimintaa
4. Oppilas hallitsee opetetut muinaisen Egyptin aiheisällöt

Hyvän osaamisen kuvaus:

Oppilas:

1. osaa erottaa faktan mielipiteestä
2. osaa erottaa toisistaan lähteen ja siitä tehdyn tulkinnan
3. osaa eläytyä menneen ajan ihmisen asemaan: hän osaa selittää, miksi
4. ihmiset ajattelivat ja toimivat tietyin tavoin sekä tuntee syy- ja seuraussuhteen merkityksen
5. osaa esittää käsiteltävästä asiasta kertomuksen siten, että hän selittää tapahtuman tai ilmiön joidenkin toimijoiden kannalta
6. tietää, että jotkut asiat voidaan tulkita eri tavoin ja hän pystyy selittämään, miksi niin tapahtuu

Omat tavoitteet harjoittelulle (yhdessä parin kanssa)

1. Harjoitella historian opettamista
2. Harjoitella integrointia ja toteuttaa oppiainerajat ylittävää opetusta
3. Kokeilla ja kehittää opetusmenetelmiä (Larppi)
4. Huomioida jokainen oppilas positiivisesti jokaisena päivänä

Äidinkielen ja kirjallisuuden perusharjoittelun jaksosuunnitelma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) / Normaalikoulun OPS

Jakson sisältö:

1. Lauseenjäsennys
2. Tietotekstin lukeminen
3. Tiedonhaku
4. Ajatuskartta
5. Muistiinpanojen tekeminen ja niistä kirjoittaminen
6. Tekstin kirjoitusprosessi
7. Itsearviointi

Keskeisten opetusaiheiden tavoitteet:

Oppilas oppii

1. tunnistamaan ja tuottamaan erilaisia tekstilajeja
2. oppii käyttämään erilaisia lukemisen tekniikoita
3. oppii muokkaamaan ja suunnittelemaan tuottamaansa tekstiä
4. oppii tekemään ja lukemaan ajatuskarttaa
5. oppii antamaan ja vastaanottamaan palautetta
6. vahvistamaan lukuharrastusta vähintään kirjavinkkausten tai käsiteltyjen teosten verran
7. kantamaan vastuun omasta työskentelystään
8. tunnistamaan subjektin, predikaatin ja objektin ja hahmottaa niiden merkityksen lauseessa.
9. syventämään osaamistaan itsearvioinnissa

Hyvän osaamisen kuvaus:

Oppilas hoitaa vastuullisesti oppimiseen liittyvät tehtävät ja tietää realistisesti oman tasonsa. Hän antaa ja ottaa vastaan palautetta hyvillä mielin. Oppilas tunnistaa ja osaa kuvailla eri lauseenjäsenten rooleja.

Hän osaa koota ajatuskartan ja kirjoittaa sen pohjalta. Kirjoituksessaan hän osaa käyttää sopivaa tekstilajia sekä suunnitella ja muokata tekstiä prosessinomaisesti. Lukiessaan hän käyttää tarkoitukseen kulloinkin sopivaa lukutekniikkaa ja on tutustunut kaunokirjallisuuteen vähintään jaksossa käydyn aineiston verran.

Omat tavoitteet perusharjoittelulle (yhdessä parin kanssa)

1. Harjoitella äidinkielen opettamista
2. Kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä
3. Harjoitella oppiaineiden välistä kokonaisvaltaista integrointia.

Tekstinäyte liveroolipelin hahmokirjoituksista tekstilajina

Katkelma on poiminta opettajaharjoittelijoiden toisilleen kirjoittamista roolipelihahmoista. Oppilaiden tekstejä ei ole käytetty tutkimuseettisistä syistä.

SOTAPÄÄLLIKÖ RAMADES

Nimeni on Radames ja komennan sotilaitani armotta. Synnyin sodan aikana 23 kunniakasta vuotta sitten ja pitkään sotaa kävinkin heettiläisiä vastaan. Siellä komensin kurjia sotilaitani, jotka parkuen juoksivat heettiläisten keihäisiin. Onneksi ruoskani pelko oli sitäkin suurempi ja rauhan aika koitti pitkästä aikaa. Turhuutta koko rauha, sillä vereni huutaa päästä ottamaan faaraolle kaikki maat, joita maa päällään kantaa. Jumalana hänellä on siihen oikeus ja minun komennossani voima sen toteuttaa. Muttei hän sotaan vielä lähde. Ramses II haluaa rakentaa valtaansa näkyvästi täällä Thebassa. Faaraoilla on pyramideja hautoinaan, jossa he saavat viettää elämäänsä ikuisesta ikuisen, lännen maassa. Olen kuullut, ettei nykyisenkään faaraon hautaholvi ole mikään pieni kammio vaan satojen huoneiden rakennelma, jossa ikuinen elämä odottaa jumalaa ja jonne henki voi aina palata muumioituneeseen ruumiiseen. Minä toivon kuolevani sodassa, kuten sotilaan kuuluu, mutta jos rauha kestää liian pitkään, täytyy minunkin ruumiini palsamoida kestäämään kuolema. Jumalia paljon aina kun siihen koen tarvetta. Suurin jumalista on Ammon. Monia muitakin jumalia on olemassa, mutta niiden vaikutusta en ole koskaan kokenut kovin suureksi.

Isäni oli kunniakas sotapäällikkö, joka kantoi päällikön ruoskaa minun laillani. Isäni laittoi minut lapsena kouluun tehdäkseen minusta sotapäällikön. Lukemisen opettelu oli tylsää ja vaikeaa ja usein sainkin aikaan tappelun muiden poikien kanssa, jotka pilkkasivat minua tyhmäksi. Voitin heidät helposti, sillä olen aina ollut vahva ja sen huomaa nykyäänkin lihaksistani. Silti opin käsittelemään papyruskaislaa ja kirjoittamaan hieroglyfit oikein. Niin minusta saattoi tulla sotapäällikkö. Sota voitaisiin aloittaa koska vaan. Niili tulvi tänä vuonna hyvin ja sato oli suuri. Sotilailla on paljon ruokaa ja rauhan aikana ne kurjat vain lihovat ja laiskistuvat yltykyläisyydestään. Ruoskani joutuu vielä kovalle koetukselle tanssahdelleksaan sotilaitteni selkänahoilla pitäessäni heidät kurissa ja järjestyksessä sekä opettaessani heille sodan jaloa taitoa.

Onpa rauhassa yksi hyvä puoli. Voin hankkia vaimon ja saada poikia jotka jonakin päivänä voivat kantaa päällikön ruoskaa kuten heidän isänsä. Vaimoksi voisin ottaa jonkun faaraon hovin ylhäisistä naisista. Eihän minunlaiseni sotapäällikön sovi ketä vain naida. Lapsistani tulee ylhäisiä ja heiltä ei mitään puutu. Vaan vielä minulla ei ole perhettä. Taloni on silti komea ja minulla on oma puutarha, jota pieni lampi koristaa. Vaimon tarvitsin pitämään orjani kurissa, kun itse olen sodissa. Orjani hoitaa jotenkin asiat talossani, mutta varastaa ihan likaa ja sen hän kokee joka kerta nahoissaan, kunhan vain asian huomaa. Silloin keppini on armoton. Olen melko äkkipikainen suuttuessani.

Lapsena haaveilin kauppiaan ammatista. Siinä ammatissa pärjää oveluudella ja keksimällä paremman suunnitelman kuin vastustajalla, ihan niin kuin sodassakin. Isäni valitsi minulle sotilaan ammatin. Monia muitakin ammatteja olisin voinut valita, mutta sotilaan ura on kunniakas. Lastaajan työ on pahin kaikista, sillä he raatavat aamusta iltaan selät vääränä. Parempi olla ennemmin tavallinen kurja sotilas kuin lastaaja. Satamassa paremmin tienaa kirjurit, jotka kirjoitustaidon ansiosta osaavat varastokirjanpidon.

Lukutaitoisena minä tiedän paljon asioita. Tieteet ovat kehittyneet ja sen ansiosta tiedämme vuoden kulun ja päivien pituuden, jota aurinkokellolla mitataan. Lääkärit myös parantavat sairaita ja sitovat sotilaiden haavoja. Suurten pyramidien rakentamiseksi on laskettu paljon laskuja, mutta niitä minä en täysin ymmärrä. Sen kuitenkin ymmärrän, että keksinnöistä pyörä on parhain. Ilman sitä ei sotavaunut liikkuisi tuulen lailla vihollisten kimppuun.

Kaupungeista on kasvanut suuria pienten kylien sijaan. Niilin mudasta tehdään tiiliä ja niistä rakennetaan kaupungit täyteen taloja. Rikkailla on paljon isompia taloja kuin köyhemmillä, samoin vapaa-aikaa. Niinpä Egyptissä pelataankin paljon pelejä ja leikkejä. Tiedän sotilaidenikin salaa niitä harrastavan, mutta ei minun silmiäni alla. Se ei sovi sotilaan arvolle.

Hahmokirjoituksen arviointi

Hahmon kirjoittaja: _____

Nähty: _____

Arvio: 1 (heikko), 2 (välttävä), 3 (kohtuullinen), 4 (hyvä), 5 (super)

Arvioitava osa-alue	1	2	3	4	5
Tarinallisuus (luettavuus, mukaansatempaavuus, hahmotekstiksi soveltuminen, tyylin tavoittaminen)					
Kuvailu (esim. luonteen, ympäristön ja elämän kuvailu)					
Oikeinkirjoitus (isot alkukirjaimet, väli- ja lopetusmerkit, oikeakielisyys)					
Rakenne (looginen eteneminen, luettavuus)					
Historiansisällöt (faktasisällön laajuus ja kuvailun kattavuus)					
Soveltava kirjoittaminen (faktan ja fiktion yhdistävä kirjoittaminen, eläytyminen kirjoituksessa toiseen aikaan, paikkaan ja tapoihin)					
Portfolio (sisältö, ulkomuoto, siisteys, monipuolisuus)					
Osallistuminen tunneilla (asenne, aktiivisuus, toisten auttaminen)					
Palautteen anto (vertaispalautteen antaminen Drivessä ja tunneilla)					
Prosessiin osallistuminen (hahmokuvauksen täydentäminen läpi jakson, kotitehtävien tekeminen)					

VAPAA SANA:

AI arvosana

HI arvosana

